

**MARTA FILIPA MOURA VARELA**

**CRIATIVIDADE E ESTILOS PARENTAIS EM  
CRIANÇAS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

**Orientadora: Sara Ibérico Nogueira**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Psicologia**

**Lisboa**

**2010**

**MARTA FILIPA MOURA VARELA**

**CRIATIVIDADE E ESTILOS PARENTAIS EM  
CRIANÇAS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, no Curso de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Faculdade de Psicologia**

**Lisboa**  
**2010**

*Creativity is often obvious in young children,  
but it may be harder to find in older children  
and adults because their creative potential  
has been suppressed by a society that  
encourages intellectual conformity.  
(R. J. Sternberg, 2006)*

## Dedicatória

Para a minha mãe, meu pai e irmão pelo constante apoio ao longo dos anos de curso e principalmente pela força e motivação que me transmitiram até à conclusão desta dissertação de mestrado.

Para o meu namorado por toda a ajuda, paciência, por estar presente nos bons momentos e principalmente nos momentos mais difíceis e por entender as alturas de ansiedade, stresse e ausência, motivando-me sempre a continuar.

## Agradecimentos

À minha família e namorado, sempre disponíveis para me ouvirem e ajudarem.

Às escolas, directores, coordenadores, professores e encarregados de educação que permitiram a recolha da amostra, sem a qual não era possível a realização desta dissertação de mestrado. Agradeço também o facto de sempre ter sido muito bem recebida e por estarem sempre dispostos a ajudar.

Em especial, agradeço à minha orientadora de investigação Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira, pelos ensinamentos, conhecimento, empenho e dedicação fundamentais para a realização desta investigação.

## Resumo

A História demonstra que a criatividade tem sido uma constante da actividade humana constituindo-se como o motor da vida de qualquer comunidade (Urban, 1996).

Diversas pesquisas em Psicologia demonstram a importância da interacção parental e dos estilos educativos utilizados pelos pais no desenvolvimento das crianças (Darling, 1999).

Os estilos parentais exercem uma influência importante na expressão da criatividade das crianças, tendo as famílias um papel fundamental no desenvolvimento dessas capacidades criativas (Wu, 2008).

Esta investigação pretende estudar a relação entre a criatividade e os estilos parentais em crianças do 4º ano de escolaridade, esperando-se que crianças submetidas a um estilo parental autoritário apresentem níveis inferiores de criatividade.

A amostra é constituída por 236 alunos com idades compreendidas entre os 8-12 anos.

Na avaliação da criatividade foi utilizado o TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production) de Urban e Jellen (1986) e na avaliação dos estilos parentais foi aplicado o API (Índice de Parentalidade Autorizado) de C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee (1998), adaptado para a população portuguesa por M. Gaspar e M. Alarcão em 2003. Foi ainda aplicado o questionário sócio-demográfico.

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de criatividade em função dos estilos parentais considerados, não confirmando a hipótese colocada.

Palavras-Chave: Criatividade; Estilos Parentais; Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP); Índice de Parentalidade Autorizado (API).

## Abstract

History shows that creativity has been a constant of human activity constituting itself as the engine of life of any community (Urban, 1996).

Several studies in psychology show the importance of parental interaction and the educational practices used by parents on children's development (Darling, 1999).

Parenting styles are considered to be an important influence on the expression of creativity of children, and the families have a fundamental role in the development of these creative abilities (Wu, 2008).

This research aims to study the relationship between creativity and parenting styles in children of fourth grade, it is expected that children under an authoritarian parenting style have lower levels of creativity. The sample comprises 236 students aged between 8-12 years.

In the assessment of creativity was used TCT-DP (Test for Creative Thinking - Drawing Production) by Urban and Jellen (1986) and in the assessment of parenting style was applied the API Index (Authoritative Parenting Index) of C. Jackson, L. Henriksen and V. Foshee (1998), adapted to portuguese sample by M. Gaspar and M. Alarcão in 2003. It was also applied the socio-demographic questionnaire.

It wasn't found any statistically significant differences between the levels of creativity considering the parenting styles studied, not confirming the hypothesis.

Key-Words: Creativity; Parental Styles; Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP); Authoritative Parenting Index (API).

## Abreviaturas e Símbolos

TCT-DP – Test for Creating Thinking – Drawing Production

API – Índice de Parentalidade Autorizado (The Authoritative Parenting Index)

Cn – Continuações

Cm – Completações

Ne – Novos Elementos

Cl – Ligações feitas com Linhas

Cth – Ligações que contribuem para um Tema

Bfd – Quebra do Limite Dependente

Bfi – Quebra do Limite Independente

Pe – Perspectiva

Hu – Humor

Uca – Não Convencional A

Ucb – Não Convencional B

Ucc – Não Convencional C

Ucd – Não Convencional D

Sp – Velocidade



## Índice Geral

<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>1. Criatividade: Breves definições.....</b>	<b>14</b>
1.1. Abordagens Históricas da Criatividade.....	14
1.2. Teorias Modernas da Criatividade.....	16
1.3. Avaliação da Criatividade.....	21
1.4. Promoção da Criatividade.....	23
1.5. Perspectiva de Winnicott sobre a Criatividade.....	24
<b>2. Estilos Parentais.....</b>	<b>26</b>
2.1. Modelo de Schaefer.....	26
2.2. Modelo de Parker, Tupling e Brown.....	27
2.3. Modelo/Tipologia de Baumrind.....	28
2.4. Modelo de Maccoby e Martin.....	29
2.5. Modelo Integrativo de Darling e Steinberg.....	30
<b>3. Criatividade e Estilos Parentais.....</b>	<b>32</b>
<b>4. Método.....</b>	<b>34</b>
4.1. Participantes.....	34
4.2. Medidas.....	36
4.2.1. Test for Creating Thinking – Drawing Production (TCT-DP).....	36
4.2.2. Índice de Parentalidade Autorizado (The Authoritative Parenting Index – API).....	39
4.3. Procedimento.....	41
<b>5. Resultados.....</b>	<b>42</b>
5.1. Test for Creating Thinking – Drawing Production – TCT-DP.....	42
5.1.1. Análise das Características Psicométricas.....	42
5.1.2. Análise da Normalidade da Distribuição.....	44
5.1.3. Análise Descritiva.....	45
5.1.4. Análise Inferencial.....	48
5.2. Índice de Parentalidade Autorizado (The Authoritative Parenting Index) – API.....	51
5.2.1. Análise das Características Psicométricas.....	51
5.2.2. Análise da Normalidade da Distribuição.....	52

5.2.3. Análise Descritiva.....	53
5.2.4. Análise Inferencial.....	53
<b>5.3. TCT-DP e API.....</b>	<b>59</b>
5.3.1. Correlação entre o TCT-DP e API.....	59
5.3.2. Correlação entre os itens do TCT-DP e as duas dimensões da escala API: aceitação/suporte e controlo.....	60
5.3.3. Análise das diferenças entre os quatro estilos parentais em função da criatividade.....	60
5.3.4. Associação entre os quatro estilos parentais e a variável sexo.....	61
5.3.5. Análise das diferenças entre os quatro estilos parentais em função de cada item do TCT-DP.....	61
<b>6. Discussão.....</b>	<b>62</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>65</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>66</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>I</b>
Apêndice I.....	II
Apêndice II.....	IV
Apêndice III.....	V
Apêndice IV.....	VI
<b>Anexos.....</b>	<b>VII</b>
Anexo I.....	VIII
Anexo II.....	IX

## Índice de Quadros

Quadro 1: Caracterização da amostra.....	35
Quadro 2: Caracterização das variáveis agrupadas.....	36
Quadro 3: Análise das características psicométricas do Total do TCT-DP e respectivos factores.....	43
Quadro 4: Análise da normalidade da distribuição do Total do TCT-DP e respectivos itens.....	45
Quadro 5: Análise descritiva do Total do TCT-DP e respectivos itens.....	47
Quadro 6: Análise de percentis do Total do TCT-DP .....	48
Quadro 7: Diferenças entre a média da criatividade da amostra Alemã e a média da criatividade da amostra deste estudo .....	48
Quadro 8: Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável nível sócio-económico, assim como, o efeito principal de cada uma delas nos níveis de criatividade.....	49
Quadro 9: Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável posição na fratria, assim como, o seu efeito principal nos níveis de criatividade .....	49
Quadro 10: Efeito de interacção entre a variável sexo e as variáveis habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe, assim como, o efeito principal de cada uma delas nos níveis de criatividade.....	50
Quadro 11: Análise das características psicométricas do API e respectivas dimensões (aceitação/suporte e controlo).....	52
Quadro 12: Análise da normalidade da distribuição das dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API .....	53
Quadro 13: Análise descritiva das dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API.....	53
Quadro 14: Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável nível sócio-económico, assim como, o efeito principal de cada uma delas na dimensão aceitação/suporte da escala API.....	54
Quadro 15: Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável posição na fratria, assim como, o seu efeito principal na dimensão aceitação/suporte da escala API .....	54
Quadro 16: Efeito de interacção entre a variável sexo e as variáveis habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe, assim como o efeito principal de cada uma delas na dimensão aceitação/suporte da escala API.....	55

Quadro 17: Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável nível sócio-económico, assim como, o efeito principal de cada uma delas na dimensão controlo da escala API.....	55
Quadro 18: Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável posição na fratria, assim como, o seu efeito principal na dimensão controlo da escala API .....	56
Quadro 19: Efeito de interacção entre a variável sexo e as variáveis habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe, assim como o efeito principal de cada uma delas na dimensão controlo da escala API.....	56
Quadro 20: Diferenças entre os grupos constituintes da variável nível sócio-económico em relação à dimensão aceitação/suporte da escala API .....	57
Quadro 21: Diferenças entre os grupos constituintes da variável habilitações literárias do pai em relação à dimensão aceitação/suporte da escala API .....	58
Quadro 22: Correlação entre o Total do TCT-DP e as dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API.....	59
Quadro 23: Correlação entre o Total TCT-DP e as dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API, analisando separadamente os grupos da variável posição na fratria.....	59
Quadro 24: Análise da regressão linear simples entre o Total do TCT-DP e a dimensão controlo da dimensão API em relação ao grupo filho do meio e último da variável posição na fratria .....	60
Quadro 25: Correlação entre os itens do TCT-DP e as dimensões da escala API: aceitação/suporte e controlo .....	60
Quadro 26: Associação entre os quatro estilos parentais e a variável sexo .....	61

## **Introdução**

O estudo da criatividade é importante pois pode melhorar a vida dos sujeitos, a sua valorização pressupõe a valorização das invenções, cultura, progresso, ou seja, tudo o que define a nossa sociedade (Kaufman, 2009).

A criatividade é uma componente essencial da existência humana, indispensável em quase todas as actividades humanas (Urban, 1996). Pressupõe a emergência de um produto que provém de dois aspectos distintos, por um lado do próprio indivíduo e por outro lado, dos materiais, acontecimentos, pessoas ou eventualidades da sua vida, tendo como causa principal a necessidade do sujeito se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial (Rogers, 1977). Hoje em dia, muitas pessoas são empregadas pela sua visão criativa, mais do que pela sua personalidade e capacidade de memória e de aprendizagem (Sternberg & Lubart, 1999). Por estes motivos a sua investigação no domínio da psicologia é fundamental. A criatividade é um fenómeno sistémico, pois desenvolve-se na interacção dinâmica entre as potencialidades do contexto e as oportunidades e características dos sujeitos. O contexto é composto, entre outros aspectos, pela família, constituindo-se como um factor fundamental para o desenvolvimento do potencial criativo (Csikszentmihalyi, 1998). Os pais possuem um papel fundamental neste desenvolvimento, sobretudo durante a primeira infância (Wu, 2008), ajudando-os na busca das suas capacidades, no desenvolvimento do seu pensamento independente e expressão individual (Olszewski et al., 1987). Diversos autores (Baumrind, 1966, DeBord, 1997 & Gosche, 2000) defendem que o estilo autoritário é o que dificulta mais o despoletar da criatividade, os pais são muito controladores, a criança tem pouca independência, tendo portanto dificuldades em desenvolver a sua capacidade criativa. Por outro lado, o estilo autoritativo, parece ser considerado, de acordo com alguns autores (Baumrind, 1966, Christian & Snowden, 1999), o estilo educativo parental mais saudável, proporcionando um bom desenvolvimento da criança, tendo portanto grande facilidade em desenvolver o seu potencial criativo.

A criatividade caracteriza-se pela actividade espontânea do indivíduo no seu relacionamento com o mundo e atravessa um período de importante definição durante a infância (Winnicott, 1975). Ao nível da prática clínica com crianças, e de acordo com a perspectiva de Winnicott (1975), é necessário transmitir aos pais a importância de um ambiente de apoio e suporte, tanto ao nível afectivo como cognitivo, proporcionando assim um desenvolvimento saudável aos seus filhos. Através deste ambiente de apoio os pais transmitem aos filhos sentimentos de segurança, confiança, fornecendo também a liberdade de

expressão e experimentação potenciando a criatividade. Ochse (1993) também refere o papel do ambiente familiar como um aspecto fundamental para que as crianças consigam desenvolver uma identidade própria, sendo para isso necessário um ambiente familiar com baixos níveis de controlo parental. Assim as crianças têm uma maior probabilidade de desenvolverem o seu potencial criativo. É então importante que a estimulação para a criatividade seja feita desde cedo, visto, como já foi referido, ser um aspecto essencial em quase todos os campos e também porque, no futuro, nomeadamente ao nível profissional, é necessário que os sujeitos sejam capazes de enfrentar diversos desafios que surgem diariamente e também que tenham a capacidade de inovar, agir de forma rápida, criativa e competente (Oliveira, 2010).

Pretende-se, com esta investigação, estudar a relação existente entre a criatividade e os estilos parentais, analisando também as diferenças em função de diversas variáveis sócio-demográficas. Espera-se que crianças submetidas a um estilo parental autoritário apresentem níveis inferiores de criatividade.

No capítulo 1, ao nível da criatividade pretende-se estudar algumas breves definições e caracterizar temas como: abordagens históricas, assim como as teorias modernas da criatividade, avaliação e promoção da mesma, finalizando com a perspectiva de Winnicott sobre o tema.

No que diz respeito ao capítulo 2, serão descritos alguns modelos, estudados por diversos autores ao longo do tempo, que englobam aspectos importantes dos estilos parentais: modelo de Schaefer, modelo de Parker, Tupling e Brown, tipologia de Baumrind, modelo de Maccoby e Martin e o modelo integrativo de Darling e Steinberg.

Para terminar a fundamentação teórica, no capítulo 3, serão abordados quais os aspectos, ao nível familiar, que mais estimulam o potencial criativo de cada criança.

De seguida, no capítulo 4, será descrita a amostra do estudo, a metodologia utilizada e o procedimento. No capítulo 5 serão apresentados os resultados obtidos, finalizando com a discussão e conclusões que se podem retirar deste estudo.

## **1. Criatividade: Breves definições**

O estudo da criatividade é caracterizado pela importância da capacidade de inovar, resolver problemas e assumir riscos, em situações marcadas por mudanças constantes, necessitando de um pensamento divergente e descontínuo (Oliveira *et al.*, 2009).

Oliveira *et al.* (2009) afirmam que a criatividade é um fenómeno essencial para a compreensão do desenvolvimento do ser humano, estendendo-se a contextos desde o pessoal, ao educativo, empresarial, científico, tecnológico e político. Urban (1996) refere que a criatividade consiste numa forma do ser humano contribuir para evolução do mundo. O autor afirma mesmo que a criatividade é o “motor” da evolução humana, produzindo efeitos importantes em toda a sociedade.

Bahia (2008) define a criatividade como um conjunto de competências, formas de pensar, características de personalidade, conhecimentos e de influências sociais e ambientais, que se vai modificando consoante o desenvolvimento cognitivo, sabedoria e experiência de vida. É uma capacidade humana complexa, das mais elevadas que o ser humano pode atingir (Taylor, 1988), manifestando a sua importância tanto a nível individual (resolução de problemas na vida profissional assim como na vida do dia-a-dia), como a nível da sociedade (contribui para descobertas científicas, artísticas, invenções e programas sociais) (Sternberg & Lubart, 1999).

Para Kneller (1978), a criatividade surge quando se descobre algo novo, uma ideia, um objecto ou um tipo de comportamento e que constituam uma novidade para a sociedade. Torrance (1976) define a criatividade como um processo do indivíduo se tornar sensível a problemas, falhas, lacunas no conhecimento, de identificar dificuldades, procurar soluções, através da formulação hipóteses, finalizando este processo com a comunicação dos seus resultados.

### **1.1. Abordagens Históricas da Criatividade**

O termo criativo surge, em 1877, no Dicionário de Língua Francesa, referindo-se a todo o indivíduo que teria a capacidade de criar. No entanto, continuou-se a preferir o uso dos termos «originalidade» e «imaginação», muito provavelmente por a sociedade assumir Deus como o único criador (Torre, 1993).

As perspectivas sobre a criatividade variam consoante o tempo e espaço. Enquanto expressão da capacidade criativa, a arte surgiu no Paleolítico Superior e, de acordo com Boornstin (1992, cit. por Bahia & Nogueira, 2005), o primeiro artista foi aquele que primeiro

se enfeitou há 40 000 anos. Este mesmo autor afirma que a descoberta feita pelos povos do Neolítico sobre a capacidade para pintarem nas grutas imagens dos animais que caçavam, constitui a passagem para o autoconhecimento do homem. Paralelamente às pinturas rupestres desenvolvia-se a escultura, constituindo a Vénus de Willendorf (20 000 a. C.) um dos seus exemplos mais antigos (Kraube, 2000 cit. por Bahia & Nogueira, 2005).

A Grécia Antiga tinha uma perspectiva da criatividade como algo místico, de origem divina, inspirada pelos deuses e pelas musas (Rothenberg & Hausman, 1976). Esta ideia de inspiração divina resultava da falta de conhecimento sobre o pensamento humano, sendo que, tudo o que não se conseguia explicar era atribuído aos deuses (Kneller, 1978).

Uma outra perspectiva que se pode encontrar desde a Antiguidade, seria entender a criatividade como uma forma de loucura, pois a espontaneidade, a irracionalidade e a originalidade do pensamento do artista, não iam ao encontro do que estava estabelecido e do que era esperado pela sociedade, sendo por isso, considerado como anormal ou louco (Foucault, 1981).

O termo criatividade, na Roma Antiga, apresentava diversos sentidos, tendo origem no termo latim *creare* que significava dar existência a, criar, formar, procriar, fundar, produzir. Podem destacar-se alguns sinónimos: *generare* (gerar, criar, produzir, compor), *gignere* (gerar, criar, dar à luz, produzir, causar) e *facere* (fazer, executar, eleger, fornecer) (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005).

Segundo Hilgard (1966), no século XVII, a teoria do empirismo trouxe uma nova compreensão do funcionamento humano, em que todas as ideias provinham da experiência representando objectos reais. Esta posição deu origem à escola associacionista, em que o corpo e a mente se inter-relacionavam e a repetição era o princípio de toda a associação. O associacionismo teve uma grande influência nos estudos que se desenvolverem posteriormente, principalmente pelos seguidores da linha comportamental, de Skinner. Em 1974, este autor afirma que a criatividade resultava de associações entre estímulos e respostas, apesar de os seus elementos parecerem não estar relacionados entre si. Assim, o comportamento criativo resultava das mudanças de comportamento, escolhidos pelas suas consequências reforçadoras (o pintor cria um conjunto de obras e o compositor diversas melodias esperando receber algum tipo de reforço). Esta perspectiva foi criticada pois não conseguia explicar como surgiam as ideias ou associações espontâneas, sem nenhuma aparente associação.



Na perspectiva psicanalítica, o funcionamento do sujeito é explicado em função da afectividade e das necessidades emocionais. Freud (1958) relacionava a criatividade com um processo inconsciente, surgindo como um mecanismo de defesa aos impulsos sexuais. A criatividade passa a ser observada como um modo inconsciente de resolver conflitos. O processo criativo resultava da sublimação dos instintos sexuais primitivos, dirigidos para actividades produtivas e aceites socialmente (tais como a pintura e a literatura).

No que diz respeito à teoria humanista, destaca-se a posição de Carl Rogers (1977), afirmando que todo o ser humano possui potencial positivo para a acção, desde que lhe forneçam condições para a sua realização, ou seja, todas as pessoas possuem um potencial latente para a criatividade. Para que este potencial criativo se possa manifestar são necessárias algumas condições internas: abertura às experiências, auto-avaliação e capacidade para viver o presente.

## **1.2. Teorias Modernas da Criatividade**

A criatividade passou a ser perspectivada como um sistema englobando, segundo Rhodes (1961/1987), quatro P's: pessoa, processo, produto e contexto/ambiente ("press" ou "environment") ou, como propõe mais tarde Simonton (1988), persuasão.

A Teoria do Investimento Criativo de Sternberg e Lubart (1991, 1992, 1995, cit. por Sternberg & Lubart, 1996) descreve quais as variáveis que podem influenciar a pessoa criativa. Esta teoria defende que a pessoa criativa tem de possuir alguns recursos que lhe permitam *comprar barato e vender caro* ("buy low and sell high"). Ser criativo implica perseguir ideias desconhecidas ou fora de moda ("buy low") mas que tenham potencial para serem desenvolvidas. Quando são apresentadas pela primeira vez, estas ideias podem, por vezes, encontrar resistência mas como, independentemente dos obstáculos, o criativo persiste, reformula e elabora a ideia, acaba por conseguir concretizá-la, seguindo assim para a próxima ideia nova ou fora de moda. Ou seja, a pessoa criativa consegue que a ideia seja aceite e também reconhecida como útil e inovadora, vendendo-a cara ("sell high"). Assim, para que a criatividade ocorra, a pessoa necessita dos seguintes recursos: capacidades intelectuais, conhecimento, estilos cognitivos, personalidade, motivação e ambiente/contexto.

Existem três capacidades intelectuais que são relevantes para o investimento na criatividade: a capacidade de síntese permitindo observar os problemas de novas e diferentes formas, fugindo um pouco do pensamento convencional; a capacidade de análise para reconhecer de entre um conjunto de ideias aquelas em que vale ou não a pena investir e,

finalmente, a capacidade prática que permite convencer os outros sobre o valor da ideia que desenvolveu. É também importante a confluência destas três capacidades.

No que diz respeito ao conhecimento, é necessário que o sujeito possua um conjunto de conhecimentos de base que lhe permitam fazer avançar o domínio dos conhecimentos.

Os estilos cognitivos correspondem aos caminhos utilizados pelos indivíduos para activar e usar as suas capacidades, ou seja, dizem respeito à forma como se utiliza a inteligência. Segundo Sternberg (1988, cit. por Sternberg & Lubart, 1996), o estilo que os criativos preferem é o legislativo que está presente na elaboração de problemas e na criação de novas regras e formas de ver as coisas.

Existem alguns traços de personalidade que contribuem para a expressão da criatividade. Entre eles podem destacar-se, a vontade de fazer o que os outros pensam ser impossível, de ultrapassar obstáculos, de assumir riscos sensatos, de tolerar ambiguidades, expectativas de eficácia pessoal, questionar normas.

Para ser criativa a pessoa necessita de motivação orientada por objectivos tanto extrínsecos como intrínsecos. Sternberg e Lubart (1995, cit. por Sternberg & Lubart, 1996), afirmam que a orientação para objectivos extrínsecos constitui uma forma do sujeito trabalhar de forma criativa. Por outro lado, Amabile (1983, cit. por Amabile & Hennessey, 1992) demonstrou a importância da motivação intrínseca para a criatividade, referindo que os sujeitos respondem mais criativamente quando têm prazer a realizar determinada tarefa, do que quando pensam apenas nas recompensas.

O sujeito criativo necessita de um ambiente gratificante e de apoio, facilitando assim a expressão da sua criatividade, pois mesmo que possua internamente todos os recursos essenciais para que a criatividade ocorra, se não tiver um ambiente que o apoie, essa criatividade nunca se irá realizar. Os contributos criativos são apoiados por estes recursos e estes mesmos recursos possuem a capacidade de provocar a propulsão de um ponto do campo para outro. Sternberg (2003) distingue três tipos de contributos criativos: os que aceitam os padrões actuais e tentam desenvolvê-los; os que rejeitam os padrões actuais e tentam substituí-los e os que tentam integrar diversos padrões que já existem. De seguida, será desenvolvido cada um destes contributos criativos.

Os primeiros contributos (que aceitam os padrões actuais e tentam desenvolvê-los) podem ser de quatro tipos: replicação, redefinição, incrementação e incrementação avançada. A replicação corresponde a uma tentativa do contributo demonstrar que o campo se encontra no local correcto. Ou seja, a propulsão mantém o campo onde ele se encontra. A redefinição é

quando o contributo criativo tenta redefinir o local do campo. A incrementação corresponde a uma tentativa do contributo mover o campo em frente, sendo que, a própria propulsão leva a um movimento em frente. A incrementação avançada tenta, tal como a anterior, mover o campo em frente, superando as expectativas. A propulsão leva a um movimento em frente superando o esperado nas taxas de progressão.

No que diz respeito ao segundo tipo de contributos criativos (os que rejeitam os padrões actuais e tentam substituí-los) podem ser de três tipos: redireccionamento (corresponde a uma tentativa do contributo direccionar o campo para uma direcção diferente daquela em que se encontra); reconstrução (o contributo criativo tenta que o campo recomece mas noutra direcção, tentando portanto movê-lo para o ponto de partida) e reiniciação (existe uma tentativa para mover o campo para o ponto de partida avançando a partir daí mas, ao contrário do anterior, este ponto de partida é diferente, ou seja, nunca alcançado anteriormente).

As contribuições criativas que tentam integrar diversos padrões que já existem, pretendem integrar, numa só proposta, duas formas de pensamento sobre um fenómeno diferente, ou seja, o contributo criativo será o resultado de uma combinação de duas abordagens distintas e interrelacionadas.

O “P” de processo remete-nos para a distinção entre a criatividade quotidiana (com c pequeno) e a grande ou alta Criatividade (com C grande, presente nos grandes criadores do mundo e das artes), conceitos propostos por Stein (1987) e Treffinger (1987). Ou seja, pretende-se perceber a diferença entre o que é a criatividade dos indivíduos mais jovens, onde se podem encontrar formas de pensamento divergente (mas raramente produtos criativos e totalmente originais) e o que é a criatividade dos sujeitos adultos onde se podem encontrar mais facilmente os produtos aceites e considerados como criativos (Bahia & Nogueira, 2005). Segundo Csikszentmihalyi (1990), a criatividade quotidiana pressupõe aprender, explorar, ultrapassar barreiras, gerar ideias, rejeitar, resolver, identificar, julgar, receber informação, experimentar. Por outro lado, a alta criatividade depende da área, do produto do trabalho, assim como, das regras, dos juízes que apreciam e julgam a sua novidade e valor.

Alguns autores estudam o lado cognitivo do processo criativo, ou seja, como as pessoas pensam de forma criativa. Nesta perspectiva, Wallas (1926) propôs um modelo sobre os processos cognitivos implicados no pensamento criativo. É um modelo composto por 4 fases: a primeira consiste na Preparação onde se começa a trabalhar num problema, recolhendo todas as informações importantes. Em seguida, no processo de Incubação, as

informações são armazenadas no cérebro, havendo um trabalho inconsciente sobre o problema. A fase da Iluminação ocorre quando surge uma solução para o problema e finalmente a fase da Verificação é onde se vai testar, desenvolver e aplicar essa solução, confirmando assim a veracidade da mesma.

Um produto criativo é uma resposta, uma ideia terminada, o resultado final de um processo criativo influenciado pelo ambiente (Kaufman, 2009). Uma teoria representativa do produto criativo é a Teoria dos Sistemas de Csikszentmihalyi (1998). Segundo este autor, a criatividade que desencadeia uma mudança na cultura não se encontra somente na mente de um sujeito, pois não seria uma criatividade cultural. Neste sentido, a ideia deve ser desenvolvida para que seja compreendida pelos outros, deve ser aceite pelo campo, devendo, por último, ser incluída no domínio cultural a que pertence.

Csikszentmihalyi (1998) defende então que a criatividade só pode ser analisada através de um sistema interactivo constituído por três partes: Domínio, Campo e Pessoa.

O Domínio caracteriza-se por um conjunto de regras e procedimentos simbólicos (como por exemplo a matemática) estabelecidos culturalmente, sendo partilhado por uma sociedade ou por toda a humanidade. Cada domínio é constituído pelos seus próprios elementos simbólicos e regras. Os domínios apresentam três dimensões que podem promover ou não a criatividade: objectividade da sua estrutura, centralidade no interior da cultura e a sua acessibilidade. Ao longo da vida de um sujeito certas capacidades manifestam-se em alguns domínios (como por exemplo matemática, música) em detrimento de outros (como por exemplo pintura, filosofia). Também algumas obras criativas são realizadas por jovens, em determinados domínios e, em outros, são realizadas por pessoas mais velhas.

O Campo abrange todos os sujeitos que decidem se um produto é criativo e se deve ser incluído no domínio (professores, críticos, editores, etc.). O campo escolhe que aspectos devem ou merecem ser reconhecidos, preservados e recordados. Os vários campos funcionam, então, como “filtros”, escolhendo entre as novidades aquelas que são mais importantes e que merecem ser reconhecidas. Um sujeito criativo deve convencer o campo de que a sua ideia é inovadora, pois só uma pequena parte das realizações criativas irá fazer parte da cultura. Esta deve eliminar a maioria dessas realizações inovadoras com o intuito de sobreviver, pois nenhuma cultura tem a capacidade de abarcar todas as novidades realizadas pelos sujeitos, podendo gerar o caos. Os campos podem interferir com o nível de criatividade através de três formas: a primeira diz respeito ao reactivo ou positivamente activo, em que o reactivo não estimula a ideia inovadora, enquanto que o positivamente activo estimula-a; a segunda forma

consiste em seleccionar um filtro estreito ou amplo no que diz respeito à escolha das inovações. Ou seja, alguns campos só aprovam a entrada no domínio de apenas algumas ideias novas, seleccionando assim o que consideram mais importante e melhor. Outros são o oposto, sendo por isso mais tolerantes na escolha das ideias inovadoras e da sua entrada nos respectivos domínios. Quando estes dois aspectos são seguidos até ao seu extremo podem tornar-se perigosos tanto por escassez como por excessivas novidades; por último, os campos, se estiverem em contacto com o restante sistema social, podem estimular as novas ideias, sendo também capazes de centralizar apoios ao seu próprio domínio.

A Pessoa é quem produz variações introduzindo mudanças no domínio do conhecimento. A criatividade ocorre quando, usando os símbolos de um determinado domínio (como por exemplo matemática, música, etc.), uma pessoa tem uma ideia original e quando esta mesma ideia é escolhida pelo campo e incluída num determinado domínio. Os pensamentos e actos de uma pessoa criativa modificam um domínio, criando um novo domínio. No entanto, este domínio não pode ser alterado sem autorização do campo por ele responsável. A pessoa criativa não é necessariamente diferente das outras, o que é importante é que a ideia que cria seja aceite de modo a ser incluída no domínio. Tudo isto pode dever-se a uma mera coincidência, perseverança ou apenas de estar no local certo no momento certo. A pessoa tem de aprender as regras e conteúdos do domínio e também os critérios de escolha e as preferências do campo se quiser realizar uma ideia inovadora. O sucesso do produto criativo está dependente da interacção entre o campo e a pessoa.

Se uma pessoa não tiver contacto com determinado domínio, nunca poderá ser criativa. Por exemplo, no domínio da matemática, o sujeito tem de conhecer as suas regras para posteriormente inovar. Depois de conhecer as regras é importante existir um campo que determine as inovações do sujeito.

Muitos autores referem o quarto “P” como o da persuasão para caracterizar a confluência entre as qualidades pessoais e o meio em que o produto tem impacto. Outros têm dado o nome a este quarto “P” de periferia que influencia em simultâneo os outros três “P’s” (pessoa, produto e processo). Pressão constitui um outro termo que também pode ser utilizado para designar este último “P” com o objectivo de chamar a atenção para a importância do meio social cultural e educacional facilitador da criatividade e dos bloqueios presentes em diversos contextos e que dificultam o seu desenvolvimento (Bahia, 2007).

Este último “P” pode então ser designado como meio que potencia a criatividade (Bahia, 2007), neste sentido, tem de ser um meio, onde as recompensas intrínsecas de

realização sejam mais valorizadas do que recompensas e pressões exteriores (Cramond, 2008). Muitos autores defendem que quando os sujeitos são motivados intrinsecamente, isto é, motivados pelos seus próprios interesses em determinada tarefa, são mais criativos. Por outro lado, são menos criativos quando são motivados extrinsecamente, ou seja, por imposição da sociedade sendo por isso exterior à tarefa. Por outras palavras, os sujeitos quando são motivados pelo interesse, satisfação e desafio pela tarefa são mais criativos em detrimento das pressões sociais externas (Amabile & Hennessey, 1992).

O modelo componencial da criatividade de Amabile (1983, cit. por Amabile & Hennessey, 1992) defende que para realizar uma ideia criativa são necessários, para além da motivação para a tarefa, mais dois componentes: capacidades e conhecimento importantes numa determinada área e competências criativas relevantes.

Em relação à motivação para a tarefa, para além do que já foi referido, nomeadamente, que os sujeitos são mais criativos quando motivados intrinsecamente do que extrinsecamente perante uma determinada tarefa, Amabile e Hennessey (1992) defendem ainda, que mesmo as pessoas que foram muito criativas no passado, se perante determinada tarefa forem motivadas extrinsecamente, não irão conseguir atingir, de igual forma, níveis elevados de criatividade.

O segundo componente caracteriza-se pelo conhecimento, experiência e talento numa determinada área/domínio.

As competências criativas relevantes, terceiro componente, caracterizam-se pelos estilos cognitivos (complexo, não rígido), estilos de trabalho (persistente e energético) e a capacidade de ver os problemas através de uma outra perspectiva.

### **1.3. Avaliação da Criatividade**

Um dos aspectos mais importantes e estudados no âmbito da criatividade, prende-se com a sua avaliação, sendo que, as provas mais utilizadas pelos psicólogos são as provas de pensamento divergente. Guilford (1950) e Torrance (1966) desenvolveram testes com o objectivo de avaliar esta importante dimensão da criatividade.

Guilford (1950), no seu discurso apresentado à comunidade científica americana, ressaltou a necessidade do estudo e compreensão da criatividade, devido à sua importância para diferentes áreas do comportamento humano. Sugeriu que se estudasse a criatividade em pessoas comuns através de testes de papel e lápis, como é o caso do Teste dos Usos

Invulgares. Neste teste é necessário que os sujeitos pensem e descrevam as utilizações possíveis de um determinado objecto comum, avaliando assim o pensamento divergente.

Em 1966, Torrance desenvolveu uma Bateria de Testes de Pensamento Criativo (TTCT), baseada em tarefas verbais e figurativas, envolvendo capacidades do pensamento divergente e de resolução de problemas. A parte verbal é composta pelas seguintes tarefas: colocar questões, possibilidades e consequências em relação a uma cena desenhada; procurar diversas formas de melhorar determinado objecto; procurar formas de utilização pouco comuns para os objectos; imaginar todas as consequências possíveis para uma determinada situação. No que diz respeito à parte figurativa, nas duas provas mais importantes é pedido aos sujeitos para preencherem linhas paralelas (versão A) ou círculos (versão B), ou linhas incompletas em vários desenhos, dando-lhes posteriormente um título. Em termos de cotação, são considerados quatro critérios: a fluência (número total de respostas relevantes), a flexibilidade (número de diferentes categorias de resposta), a originalidade (critério de raridade estatística) e, finalmente a elaboração (quantidade de detalhe na resposta).

Mais tarde, em 1986, o Teste de Pensamento Criativo – Produção Desenhada - TCT-DP (Test for Creative Thinking - Drawing Production) de Urban e Jellen foi criado com o objectivo de avaliar a criatividade, através de uma abordagem holística e gestáltica. Os autores não pretendiam que o TCT-DP fosse apenas um teste de pensamento divergente, avaliando por isso dimensões cognitivas e de personalidade, como a predisposição para assumir riscos, afectividade, humor e quebra de fronteiras ou limites. O teste é composto por um grande quadrado e por seis elementos inacabados que possuem significados convencionais vagos. É pedido ao sujeito que desenhe o que desejar e quando terminado, o desenho é avaliado de acordo com 14 critérios que constituem o constructo teórico deste instrumento de avaliação: continuacões; completações; novos elementos; ligações feitas com linhas; ligações que contribuem para um tema; quebra do limite dependente; quebra do limite independente; perspectiva; humor; não convencional A; não convencional B; não convencional C; não convencional D e rapidez. Por ser um instrumento baseado na abordagem gestáltica, os 14 critérios não podem ser considerados individualmente, mas sim como factores em interacção, reflectindo um conceito holístico de criatividade. Neste sentido, somente a pontuação total irá indicar o valor do produto criativo e não a pontuação de apenas um critério. Neste instrumento a pontuação total reflecte, entre outros aspectos, a capacidade de expansão verificada na adição de novos elementos e também ao ultrapassar os limites do grande quadrado, a predisposição para tomar determinados riscos ao nível do desenho e pensamento,

a flexibilidade para mudar as dimensões espaciais, simbólicas e figurativas, a capacidade de transmitir uma emoção através do desenho, a ausência de estereótipos, assim como a fluência de ideias transferindo-as para o próprio desenho (Urban, 1996).

Estes três instrumentos constituem exemplos de como avaliar a criatividade, não sendo, contudo, possível obter informação suficiente sobre o potencial e capacidades criativas do sujeito com a aplicação de um único teste (Urban, 1996).

#### **1.4. Promoção da Criatividade**

Para Vygotsky (1978), cada sujeito, através do desenvolvimento do seu potencial criativo, pode ser um inventor flexível do seu futuro, contribuindo para a evolução da sua própria cultura. A promoção da criatividade, constitui um modo de moldar o futuro com o objectivo de atingir o bem-estar pessoal, assim como, uma evolução da cultura.

A criatividade é uma característica fundamental de todo o ser humano (Vygotsky, 1988), no entanto, para que este potencial criativo não desapareça ele precisa de ser desenvolvido e estimulado (Guenther, 2000). É importante um ambiente que promova o desenvolvimento de motivações, atitudes e capacidades, criando possibilidades para uma aprendizagem criativa e um envolvimento com tarefas e actividades desafiantes (Amabile, 2001). Sternberg e Lubart (1999) afirmam que o sujeito mesmo possuindo internamente todas as condições fundamentais ao desenvolvimento do pensamento criativo, se o ambiente que o rodeia não o estimular, a sua criatividade nunca se irá manifestar. É necessário portanto, um ambiente que promova, estimule e reconheça as ideias criativas dos sujeitos. Fleith e Alencar (2005) mencionam cinco factores que estabelecem um ambiente promotor da criatividade: apoio à expressão de ideias (ouvir as ideias do outro); percepção do próprio sujeito em relação à sua criatividade (auto-confiança); interesse pelo conhecimento (gosto e curiosidade); autonomia (iniciativa para tentar formas diferentes) e estímulo à produção (pedir ideias inovadoras).

De acordo com Csikszentmihalyi (1999), para se promover a produção de ideias inovadoras, valorizadas pela cultura, é necessário ter em conta a pessoa, o campo e o domínio. Em relação à pessoa, podem ser estimulados determinados aspectos, como interesses e curiosidades através de experiências positivas e de um ambiente promotor das capacidades criativas. A exposição precoce e a possibilidade de optar por um domínio específico são também factores fundamentais para o desenvolvimento do potencial criativo do sujeito. No que diz respeito ao campo, destacam-se quatro aspectos que contribuem para a promoção da



criatividade: treino, recursos, reconhecimento e recompensa (intrínsecas e extrínsecas). Quando uma sociedade fornece oportunidades de desenvolvimento de capacidades, está a contribuir para o aumento do potencial criativo dos sujeitos. Os recursos são também fundamentais para que a criatividade se desenvolva, sendo também importante reconhecer o potencial e interesse dos indivíduos. Finalmente, a influência do domínio na promoção da criatividade manifesta-se quando o conhecimento é organizado e a informação é de fácil acesso e quando o próprio sujeito tem acesso a diversas fontes de informação.

Na escola, a criatividade também necessita de ser promovida e estimulada. Neste sentido, um ambiente que estimule a criatividade caracteriza-se pela aceitação de ideias diferentes, encorajamento da autoconfiança e foco nos interesses e capacidades das crianças. Por outro lado, um ambiente inibidor da criatividade, caracteriza-se por elevados níveis de controlo por parte dos professores, excessivas regras, os erros não são permitidos e as ideias são ignoradas. É importante a criação de um ambiente harmonioso, estimulador e significativo promovendo assim o desenvolvimento do potencial criativo (Fleith, 2000).

A promoção e estimulação da criatividade permite ao sujeito a mobilização do pensamento criativo e a fusão do que se aprende na escola, na vida do dia-a-dia, assim como na vida profissional. O sujeito torna-se assim capaz de superar desafios e é a superação destes desafios que irá possibilitar a sua evolução pessoal (Wechsler, 1993).

### **1.5. Perspectiva de Winnicott sobre a Criatividade**

Winnicott (1975) defende que a criatividade é um elemento essencial da constituição e desenvolvimento do indivíduo. Durante a infância (o que irá acontecer para o resto da sua vida), a criança utiliza o potencial criativo para se adaptar ao mundo, sendo que, os seus primeiros produtos criativos consistem na construção da identidade e na configuração do mundo interno subjectivo. Segundo Winnicott (1975), o potencial criativo é inato, está associado ao desenvolvimento do sujeito, sendo que, a própria criatividade desenvolve-se em paralelo ao desenvolvimento emocional do indivíduo. Nos primeiros meses de vida o ambiente exerce um papel fundamental neste desenvolvimento emocional da criança, vivenciando a mesma, um conflito entre a realidade externa e interna através do cuidado e protecção iniciais que lhe são fornecidos, permitindo assim à própria criança criar uma visão objectiva do mundo que a rodeia. Como este ambiente tem em consideração as necessidades da criança e lhe proporciona os objectos que deseja, o autor designou-o de “suficientemente bom”, criando a ilusão à própria criança de que criou o mundo. A este aspecto, Winnicott

(1975) dá o nome de criatividade primária que se encontra na base do potencial criativo e de todo o relacionamento do sujeito com o mundo. O vínculo com a mãe será fundamental para este relacionamento, sendo necessário que seja seguro e de confiança. Do ponto de vista da criatividade esta relação do sujeito com o mundo é indissociável.

O autor defende uma relação directa entre o desenvolvimento do potencial criativo e a afectividade, ou seja, o facto de a mãe e a relação com a mesma serem de confiança, permite à criança estabelecer o seu “espaço potencial”, assim como, desenvolver a subjectividade. É através da confiança que o sujeito se sente seguro, relaxado manifestando-se assim, o potencial criativo. Assim, o apoio que o ambiente “suficientemente bom” fornece durante a infância deve ter em conta dois aspectos: suporte afectivo que fornece a liberdade de expressão e experimentação estimulando o potencial criativo e suporte cognitivo que, na altura da experimentação, fornece à criança a segurança que necessita.

Winnicott (1975) refere que todos os sujeitos são criativos visto que todas as fases do desenvolvimento do sujeito possuem particularidades que apontam determinados aspectos criativos. No entanto, na infância assiste-se a uma grande necessidade de criar, sendo que o empenho do sujeito explica o facto do ambiente lhe fornecer cuidados especiais que serão imprescindíveis para a criatividade futura pois as bases desta mesma criatividade estão a ser construídas nas definições fundamentais do Eu.

## **2. Estilos Parentais**

Os pais assumem uma importância especial durante os primeiros anos de vida da criança, levando-a desde uma dependência completa até ao início de uma certa autonomia. O modo como cuidam pode ter efeitos imediatos e duradouros no funcionamento social das crianças em áreas do desenvolvimento moral ou de realização académica. Assim, os pais deparam-se com o desafio de equilibrar as exigências disciplinares que fazem para integrar a criança no sistema familiar e social, com a manutenção de um clima de suporte. Se durante o pré-escolar as práticas e as atitudes dos pais não demonstrarem este equilíbrio, a criança poderá apresentar alguns problemas de ajustamento social (Bornstein & Bornstein, 2007).

A parentalidade é uma tarefa complexa que engloba comportamentos específicos que podem funcionar individualmente ou juntos influenciando o próprio comportamento da criança (Darling, 1999).

Os estilos parentais englobam dois aspectos importantes da parentalidade: suporte parental e controlo ou exigência parental. O primeiro está relacionado com acções, por parte dos pais, que promovem a individualidade, a auto-regulação e auto-afirmação, nas crianças, apoiando-as nas suas necessidades. O controlo parental está relacionado com as exigências, feitas pelos pais, que se relacionam com a maturidade, supervisão e disciplina (Bornstein & Bornstein, 2007).

De seguida, serão descritos alguns modelos, estudados por diversos autores ao longo do tempo, que englobam aspectos importantes dos estilos parentais.

### **2.1. Modelo de Schaefer**

Em 1958, Schaefer e Bell construíram o “Parental Attitude Research Instrument” (PARI), composto por 45 afirmações. Consistiu no primeiro instrumento para conhecer as práticas parentais avaliando o calor e a autoridade.

Em estudos posteriores, nomeadamente através da observação directa de alguns comportamentos maternos, Schaefer (1959) apresenta um modelo bidimensional que avalia as dimensões autonomia vs controlo e hostilidade vs amor. Estas duas dimensões permitiram ao autor formular o seu modelo, “circumplexo” definindo, a partir do mesmo, onze estilos parentais educativos: democrático, cooperativo, aceitante, super-protector, indulgente, protector, possessivo, autoritário ditador, rejeitante negligente, indiferente e desprendido.

Em 1965, Shaefer desenvolveu o “Children’s Report of Parent Behavior Inventory” (CRPBI), desenvolvendo, a partir do mesmo, o modelo tridimensional, acrescentando mais

uma dimensão e reformulando as duas já existentes: autonomia psicológica vs controlo psicológico (representa uma dimensão bipolar, sendo que um dos pólos caracteriza-se por intrusão, direcção e controlo e o outro pela culpabilização); rejeição vs aceitação (é igualmente uma dimensão bipolar, em que um pólo é marcado pelo afecto e suporte emocional, enquanto que o outro caracteriza-se pela rejeição, ignorância e negligência) e controlo firme vs controlo flexível (por um lado os pais que impõem regras e limites muito rígidos, por outro, os pais que estabelecem poucas regras e limites).

## **2.2. Modelo de Parker, Tupling e Brown**

Em 1979, estes autores elaboraram o “Parental Bonding Instrument” (PBI), composto por 25 itens, relacionados com os estilos parentais, avaliando duas dimensões: o carinho (dimensão bipolar denominada por um lado, “Muito Carinho”, sendo caracterizada por afecto, empatia e relação estreita e, por outro lado, “Pouco Carinho”, caracterizada por indiferença, negligência e frieza emocional) e protecção (dimensão também bipolar, denominada num pólo “Muita Protecção”, caracterizada por controlo intromissão, contacto excessivo, infantilização e não permissão de comportamentos independentes, e no outro pólo “Pouca Protecção” caracterizada pela facilitação da independência e da autonomia). Os estudos elaborados por estes autores demonstram que a protecção está intimamente ligada com a necessidade de carinho.

Os autores desenvolveram quatro tipos de estilos parentais: controlo com afecto (elevada protecção e elevado carinho e está relacionado com o controlo, intromissão, contacto excessivo, infantilização, afecto, empatia, relação estreita e não permissão de comportamentos independentes); relação óptima ou perfeita (baixa protecção e carinho elevado e tem a ver com o afecto, empatia, relação estreita, e facilitação da independência e autonomia); relação parental fraca ou ausente ou relação negligente (baixa protecção e baixo carinho, definindo-se por indiferença, negligência, frieza emocional e facilitação da independência e autonomia) e finalmente controlo sem afecto (elevada protecção e baixo carinho, e está relacionada com o controlo, intromissão, super-protecção, excessivo contacto, infantilização, negligência, frieza emocional e não permissão de comportamentos independentes).

### **2.3. Modelo/Tipologia de Baumrind**

Segundo Baumrind (1968), os valores e crenças dos pais em relação ao seu papel, assim como as necessidades da criança, definem a ocorrência de padrões de afecto, práticas e valores.

No ponto de vista desta autora, o conceito de estilos parentais era usado para descrever variações normais das tentativas dos pais controlarem e socializarem os seus filhos. Ou seja, na perspectiva desta autora, os estilos parentais não deveriam incluir parentalidades desviantes, como é o caso de pais abusivos ou negligentes, considerando que a parentalidade normal gira em torno de questões relacionadas com o controlo. O papel principal dos pais consiste em influenciar, ensinar e controlar os seus filhos, embora todos os pais actuem de forma diferente no que diz respeito ao controlo dos seus filhos (Baumrind, 1991).

Baumrind (1966) propôs um modelo de classificação dos pais com três tipos de controlo: autoritário, autoritativo e permissivo.

Segundo esta autora, os pais autoritários regulam, controlam e avaliam as atitudes e o comportamento da criança tendo por base um conjunto de regras de conduta estabelecidas e normalmente absolutas. Prezam a obediência e consideram que as medidas punitivas são importantes para lidar com certos aspectos da criança que entram em conflito com o que eles acreditam ser um comportamento adequado. Os pais restringem a autonomia aos filhos, atribuindo-lhes responsabilidades familiares, com o objectivo de incutir o respeito pelo trabalho. Não encorajam o diálogo pois acreditam que a criança deve aceitar as suas palavras como certas.

A autora considera os pais autoritativos como aqueles que tentam direccionar as actividades das suas crianças de forma racional e orientada. Estimulam o diálogo, compartilhando com a criança o raciocínio que está na base do modo como agem. No caso de a criança não concordar, os pais solicitam as suas objecções. Exercem um forte controlo nos aspectos em que divergem dos filhos, colocando a sua perspectiva de adulto. No entanto, não restringem a criança, reconhecendo que esta possui interesses próprios e maneiras particulares. Estes pais usam a razão, o poder para atingir os seus objectivos não baseando as suas decisões em consensos ou no próprio desejo da criança.

Os pais permissivos tentam comportar-se de forma não-punitiva, aceitante e receptiva perante os desejos e acções dos seus filhos. Por outras palavras, os pais são para a criança um recurso para realização dos seus desejos e não um modelo, nem um agente responsável por adaptar ou direccionar o seu comportamento. Os pais permitem que a criança

organize as suas próprias actividades, tanto quanto possível, evitam controlá-la, e não a encorajam ou obrigam a obedecer às regras definidas pela sociedade.

## **2.4. Modelo de Maccoby e Martin**

Maccoby e Martin (1983) consideraram o estilo parental como uma função de duas dimensões, sensibilidade e exigência.

Tanto para Baumrind (1983), como para Maccoby e Martin (1983), o estilo parental era melhor compreendido numa perspectiva científica, social ou etológica, sendo definido com base em dois processos essenciais: a quantidade e o tipo de exigências feitas pelos pais e a contingência do reforço parental.

Em 1983, Maccoby e Martin dividiram o estilo permissivo em estilo indulgente (pais muito sensíveis mas pouco exigentes) e estilo negligente (pais pouco sensíveis e pouco exigentes).

Estes autores (1983) propõem um modelo constituído por quatro estilos parentais: autoritário – autocrático, indulgente – permissivo, não-envolvente – indiferente e autoritativo – recíproco.

No estilo autoritário – autocrático, as ordens que os pais dão aos filhos não são consideradas como equilibradas e de acordo com as necessidades dos mesmos. Os pais colocam limites restritos à satisfação das necessidades dos filhos, mesmo sabendo que as crianças têm necessidades que devem e precisam ser satisfeitas. Desta forma, é provável que a criança tenha dificuldades em demonstrar as suas vontades e o seu ser, podendo até mesmo, em casos extremos, falar apenas quando é solicitada para tal. As ordens dos pais não são previamente dialogadas ou ajustadas com a própria criança, tomando assim a forma de verdadeiros deveres.

No estilo indulgente – permissivo, os pais apresentam uma atitude tolerante e aceitante para com os impulsos dos filhos, recorrem pouco à punição, evitam a autoridade assertiva, as restrições, deixando que a criança escolha o seu comportamento assim como tome as suas próprias decisões. No entanto, os pais podem, por vezes, revelar-se indiferentes, permitindo que a criança se demonstre zangada para com eles e pensando que estas emoções não devem ser reprimidas. Os pais podem ainda demonstrar alguma inconstância, ou seja, por vezes permitem que os filhos sejam agressivos, enquanto que outras vezes não se mostram capazes de tolerar esses mesmos comportamentos, aplicando uma punição rígida.

No estilo não-envolvente – indiferente, os pais fazem tudo o que for necessário de modo a diminuir o tempo e o esforço na interacção com os seus filhos. De acordo com os autores, este modelo é difícil de definir por não ser possível dizer até que ponto o envolvimento parental é excessivo ou insuficiente. Neste sentido, os autores sugerem que o envolvimento parental deverá estar relacionado com o nível de desenvolvimento da criança, ou seja, se a criança for ainda imatura o envolvimento deve ser elevado, diminuindo quando a criança demonstre capacidades para funcionar de forma autónoma.

O estilo autoritativo – recíproco, pretende educar a criança para que esta se mostre sensível às ordens dos pais, e para que os próprios pais sejam também sensíveis (tanto quanto possível) aos razoáveis pedidos e opiniões dos filhos. Neste sentido, é um estilo parental caracterizado por uma comunicação aberta entre pais e filhos, encorajamento da individualidade da criança, no entanto, quando é necessário, também são aplicadas ordens e castigos.

## **2.5. Modelo Integrativo de Darling e Steinberg**

Estes autores (1993) sugerem que a educação se baseia em dois tipos distintos: práticas parentais e estilo parental. Assim, segundo os mesmos autores, é fundamental estabelecer uma distinção entre prática e estilo de forma a perceber os processos através dos quais os pais influenciam o desenvolvimento dos seus filhos.

As práticas parentais consistem em comportamentos definidos por conteúdos específicos e objectivos de socialização. Pode-se considerar que acompanhar as tarefas escolares e dar uma tarefa, constituem exemplos de práticas parentais.

Por outro lado, o estilo parental consiste num conjunto de atitudes para com a criança, que lhe são comunicadas, dando origem a um ambiente emocional no qual os comportamentos dos pais são manifestados. Estes comportamentos incluem aspectos dos comportamentos que contêm as práticas parentais, aspectos da interacção pais – filhos, que transmitem uma atitude emocional, não sendo, no entanto, objectivos directos ou definidos (mudanças no tom de voz, linguagem corporal, falta de atenção, explosões de temperamento, etc.).

Este modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993) sugere que, tanto o estilo parental como as práticas parentais, são influenciadas pelos objectivos e valores que os pais defendem. As práticas parentais produzem um efeito directo no desenvolvimento dos resultados da criança, nomeadamente ao nível de determinados comportamentos (desde as

maneiras à mesa até ao desempenho académico) e características (aquisição de valores, elevada auto-estima). Através das práticas parentais, os pais ajudam os filhos a obterem os seus objectivos de socialização. Por outro lado, o estilo parental altera a capacidade dos pais para socializarem a criança, modificando também a eficiência das suas práticas parentais. Os autores defendem que o estilo parental influencia o desenvolvimento da criança através da sua influência moderada na relação entre práticas parentais e os resultados do desenvolvimento da criança, assim como, através da sua influência na abertura da criança para a socialização parental, modificando assim a sua personalidade. Esta abertura da criança acaba também por moderar a associação entre práticas parentais e os resultados da criança.

De acordo com os autores (1993), a criança revela características específicas, psicológicas e comportamentais, que variam em função da extensão através da qual as práticas que os pais utilizam estão relacionadas com esse determinado resultado, assim como, da extensão através da qual o estilo que os pais utilizam é eficaz na influência geral da criança.



### 3. Criatividade e Estilos Parentais

Estudos demonstram que existem determinados factores (dom, capacidades inatas, características intrapessoais, assim como, diversos factores ambientais) que podem exercer uma influência no desenvolvimento do potencial de cada criança (Wu, 2008). O mundo social da criança começa na família (Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997) e são os pais, como também outros membros da família mais significativos, que possuem um poder especial neste desenvolvimento, sobretudo durante a primeira infância (Wu, 2008), ajudando-os na busca das suas capacidades, no desenvolvimento do seu pensamento independente e expressão individual (Olszewski *et al.*, 1987).

Os pais funcionam como um modelo para o desenvolvimento das capacidades dos seus filhos, principalmente quando possuem uma predisposição para assumir riscos, sabendo lidar com derrotas e fracassos, demonstrando também às crianças que para se atingir o sucesso é necessário esforço e empenho contínuos (Olszewski-Kubilius *et al.*, 1987). É importante também que os pais ajudem os filhos na construção de uma rede social, composta por pessoas que rodeiam a criança, com competências para lhes fornecerem apoio emocional para as suas capacidades (Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997).

O ambiente familiar é também um aspecto importante para que as crianças consigam desenvolver uma identidade própria, possuindo os seus próprios pensamentos e tendo a capacidade de os expressar livremente. As circunstâncias no ambiente familiar que propiciam o desenvolvimento destes aspectos são variadas, destacando-se, entre elas, menores níveis de controlo parental. As crianças que vivem neste tipo de ambiente familiar têm uma maior probabilidade de desenvolverem o seu potencial criativo (Ochse, 1993). Santrock (2004), também defende que níveis elevados de controlo dificultam o desenvolvimento da criatividade, pois a criança não pode aprender com os seus erros. Segundo este mesmo autor, os aparelhos electrónicos (como a televisão, computador e jogos) são também aspectos que dificultam o despoletar da criatividade.

Segundo Baumrind (1966), o estilo autoritário é o que dificulta mais o despoletar da criatividade, os pais são muito controladores, a criança tem pouca independência, tendo portando dificuldades em desenvolver a sua capacidade criativa e de iniciativa. DeBord (1997) e Gosche (2000) partilham da mesma opinião que Baumrind, referindo que as crianças cujos pais são autoritários possuem baixos níveis de espontaneidade, criatividade e curiosidade. São crianças que também podem por vezes ser pouco independentes e pouco assertivas. Por outro lado, o estilo autoritativo, segundo Baumrind (1966), representa o estilo

educativo parental mais saudável, proporcionando um bom desenvolvimento das crianças, pois fornece tanto apoio como alguma independência. A criança tem referências seguras e consistentes, assim como, consciência das suas próprias capacidades. As crianças submetidas a este estilo parental possuem elevados níveis de criatividade, persistência, capacidades sociais e de liderança, competências académicas e auto-controlo (Baumrind, 1993). Christian e Snowden (1999) defendem esta mesma ideia, afirmando que através do estilo parental autoritativo as crianças apresentam baixos níveis de frustração e elevados níveis de criatividade.

Gonzalez-Mena (2006) refere que o estilo parental permissivo exerce um efeito negativo nas crianças ainda no pré-escolar, tanto ao nível das suas aprendizagens como ao nível dos seus comportamentos na escola. Possuem baixo autocontrolo, baixos níveis de criatividade e motivação, não respeitam nem têm consideração pelos outros. Grolnick (2003) refere que estas crianças, quando atingirem a idade 8-9 anos, irão apresentar baixas competências cognitivas e sociais devido ao seu egocentrismo e à sua falta de motivação causados pelo estilo parental permissivo.

Pretende-se estudar a relação existente entre a criatividade e os estilos parentais, analisando também as diferenças em função de diversas variáveis sócio-demográficas. Espera-se que crianças submetidas a um estilo parental autoritário apresentem níveis inferiores de criatividade.

## **4. Método**

### **4.1. Participantes**

A amostra deste estudo, recolhida por conveniência, é constituída por 236 alunos do 4º ano de escolaridade, 128 do sexo masculino (54.2%) e 108 do sexo feminino (45.8%), com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos ( $M=9.19$ ;  $D.P.=0.61$ ), pertencentes a cinco escolas do concelho de Oeiras. Duzentos e doze sujeitos são de nacionalidade portuguesa (89.8%) e 24 de outras nacionalidades (10.2%). Grande parte da amostra reside no concelho de Oeiras (92.3%), maioritariamente nas freguesias de Carnaxide (36.4%), Algés (24.2%) e Linda-a-Velha (15.7%). A maioria dos sujeitos não apresenta retenções (83.5%). Em relação ao nível socioeconómico, 47.9% pertence ao nível médio superior, estando os restantes sujeitos distribuídos pelo nível superior (14.8%), nível médio (23.3%) e estrato operário rural (14%). No que diz respeito à posição na fratria, 45.3% da amostra é primeiro ou único filho, 14% e 40.7% são filhos do meio e últimos filhos, respectivamente (quadro 1). Posteriormente, devido à diferença existente na percentagem entre os quatro grupos, as variáveis nível socioeconómico e posição na fratria, foram agrupadas para que esta mesma diferença ficasse mais esbatida e a comparação entre os grupos fosse mais justa. Os sujeitos ficaram assim distribuídos: 67.7% pertencem ao nível médio/superior e 37.3% pertencem ao nível médio inferior. No que diz respeito à variável posição na fratria agrupada, mantém-se os 45.3% no primeiro ou único filho e 54.7% são filho do meio e último (quadro 2).

Quadro 1 - Caracterização da amostra

		N	%		
Sexo	Masculino	128	54.2		
	Feminino	108	45.8		
Nacionalidade	Portuguesa	212	89.8		
	Outras Nacionalidades	24	10.2		
Escolas	EB1 Antero Basalisa	15	6.4		
	EB1 D. Pedro V	35	14.8		
	EB1 São Bento	22	9.3		
	EB1 Sofia de Carvalho	71	30.1		
Local de Residência	EB1 Sylvia Philips	93	39.4		
	Alfragide	1	0.4		
	Algés	57	24.2		
	Amadora	2	0.8		
	Barcarena	5	2.1		
	Belém	1	0.4		
	Cacém	2	0.8		
	Carnaxide	86	36.4		
	Cascais	2	0.8		
	Caxias	1	0.4		
	Dafundo	1	0.4		
	Linda-a-Pastora	1	0.4		
	Linda-a-Velha	37	15.7		
	Massamá	1	0.4		
	Miraflores	4	1.7		
	Oeiras	1	0.4		
	Outurela	7	3		
	Portela	1	0.4		
	Queijas	7	3		
	Queluz	7	3		
	Sintra	1	0.4		
	Tires	1	0.4		
	Valejas	10	4.2		
	Retenções	Sem Retenções	197	83.5	
		Com Retenções	39	16.5	
	Nível Sócio-Económico	Nível Superior	35	14.8	
		Nível Médio Superior	113	47.9	
		Nível Médio	55	23.3	
		Estrato Operário Rural	33	14	
	Posição na Fratria	Primeiro ou único filho	107	45.3	
Filho do meio		33	14		
Último filho		96	40.7		
		M	DP	Min	Máx
Idade		9.19	0.61	8	12

Quadro 2 – Caracterização das variáveis agrupadas

		N	%
Nível Sócio-Económico	Nível Médio/Superior	148	62.7
Posição na Fratria Agrupado	Nível Médio Inferior	88	37.3
	Primeiro ou único filho	107	45.3
	Filho do meio ou Último	129	54.7

## 4.2. Medidas

Neste estudo utilizaram-se duas medidas: o TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production) para avaliar a criatividade e o API (Índice de Parentalidade Autorizado) para avaliar os estilos parentais.

### 4.2.1. Test for Creating Thinking – Drawing Production – TCT-DP

O TCT-DP foi criado por Klaus Urban e Hans Jellen em 1986 e tem como objectivo avaliar a criatividade, de forma holística e gestáltica, a partir de figuras inacabadas. Pretende ainda avaliar dimensões cognitivas e de personalidade como por exemplo a predisposição para assumir riscos, afectividade, humor, quebra de fronteiras ou limites. Tem-se revelado um teste promissor na discriminação dos sujeitos muito e pouco criativos em diversas áreas de interesse. É composto por duas formas: forma A (composta por seis fragmentos: um semi-círculo, um ponto, um ângulo recto, uma linha curva, uma linha tracejada e um pequeno quadrado fora do grande quadrado) e forma B (composta pelos mesmos fragmentos, a diferença é que a imagem está invertida). Pode ser aplicado a partir dos cinco anos de idade, individualmente ou em grupo, com uma duração de 30 minutos. É então dada a seguinte instrução: “tens aqui um desenho incompleto. O artista que o começou foi interrompido antes de o acabar. O que tens de fazer é continuar este desenho incompleto. Podes desenhar o que quiseses. Tudo o que desenhares está correcto, não havendo por isso desenhos errados. Avisa quando acabares o teu desenho para depois te dar outro”. Os sujeitos têm 15 minutos para cada uma das formas (Urban, 1996).

Nesta investigação foi somente aplicada a forma A, pois estudos anteriores revelaram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados da forma A e B (Almeida & Ibérico Nogueira, in press).

No que diz respeito à avaliação é necessário ter em conta alguns critérios: Continuações (Cn, consiste no uso de qualquer um dos elementos); Completações (Cm, neste critério a pontuação é atribuída quando existe uma elaboração dos fragmentos); Novos

Elementos (Ne, quando o sujeito acrescenta novas figuras ou elementos ao desenho); Ligações feitas com Linhas (Cl, consiste na ligação entre fragmentos dados ou entre novos elementos); Ligações que contribuem para um Tema (Cth, quando todos os elementos estão relacionados apresentando assim um tema comum); Quebra do Limite Dependente (Bfd, quando o sujeito utiliza o pequeno quadrado inacabado que se encontra fora do grande quadrado); Quebra do Limite Independente (Bfi, quando o sujeito ultrapassa o limite do grande quadrado); Perspectiva (Pe, quando existe uma tentativa de passar de duas para três dimensões); Humor/Afectividade/Poder Expressivo do Desenho (Hu, quando o desenho suscita uma reacção humorística no avaliador); Não Convencional A (Uca, quando o sujeito vira a folha, mais de 45°, dobra a folha para fazer um efeito especial ou desenha na parte de trás da mesma); Não Convencional B - simbólico, abstracto, fictício (Ucb, quando o sujeito desenha figuras abstractas e/ou surrealistas); Não Convencional C - símbolo, figura (Ucc, quando, no seu desenho, o sujeito combina as figuras com símbolos, signos, palavras, números); Não Convencional D - não estereotipado (Ucd, consiste na utilização não estereotipada dos fragmentos) e Rapidez (Sp, consiste no tempo em que o sujeito realiza o seu desenho). A pontuação de todos os critérios varia entre 0 (valor mínimo) e 6 pontos (valor máximo) à excepção dos critérios Não Convencional A, B, C e D em que o valor mínimo é 0 e o máximo é 3 pontos (Urban, 1996).

Através da pontuação total, pode-se enquadrar o sujeito num dos sete níveis de criatividade. O primeiro nível encontra-se entre os percentis 0-10, o segundo entre 11-25, o terceiro entre os percentis 26-75, o quarto entre 76-90, o quinto entre 91-97.5, o sexto entre 97.5-100 e o sétimo é quando a pontuação se encontra acima do limite superior da normalidade (Urban, 1996).

A primeira investigação com o TCT-DP (Jellen & Urban, 1986; Urban e Jellen, 1985, 1986, cit. por Urban, 1996) foi realizada com quatro grupos do 7º ano, de diferentes níveis de conhecimento académico (N=112). Os resultados demonstraram uma relação positiva fraca entre o nível de conhecimentos académicos e as pontuações do teste. Nos casos em que se obtiveram pontuações elevadas, conseguiu-se confirmar a hipótese de que o TCT-DP contribui para a identificação do potencial criativo e do pensamento não convencional dos sujeitos. Foi realizada uma comparação entre as pontuações do TCT-DP e os valores de QI dentro do grupo com níveis de conhecimento mais elevados, revelando uma correlação de 0. Este aspecto é importante para a validade do teste, fornecendo novas pistas para a identificação de sujeitos com pensamentos criativos e não convencionais entre estudantes

sobredotados. As descrições operacionais dos critérios de avaliação demonstraram ser adequadas, visto ao nível da fiabilidade terem-se obtido correlações entre 0.88 – 0.97.

Ao longo das investigações foi-se notando que os sujeitos reagiam de formas diferentes à tarefa, uns viam imediatamente o que queriam desenhar, outros iam trabalhando lentamente no seu desenho, uns tinham dificuldades em não desenhar objectos estereotipados, outros deparavam-se na sua mente com imensas possibilidades de desenhos tendo que escolher qual deles preferiam para desenhar. Foi neste sentido que se pensou na forma B, primeiramente aplicada numa amostra Húngara (N=1100) do 4º ano de escolaridade. Neste estudo a correlação entre a forma A e B, no que diz respeito a cada turma, encontravam-se entre 0.64 – 0.77 o que se pode considerar aceitável. Obteve-se então uma média de correlações de  $r=0.70$ , concluindo que as pontuações são portanto bastante significativas (Urban, 1996).

Bröcher (1989, cit. por Urban, 1996), no seu estudo sobre a criatividade em estudantes intelectualmente dotados, utilizou o TCT-DP como pré e pós-teste. A amostra era então composta por 2 grupos de estudantes intelectualmente dotados (N=62) com idades compreendidas entre os 14-18 anos e foram avaliados antes e depois de terem um treino na criatividade. Estes resultados foram comparados com um grupo de controlo (N=57) que não possuía qualquer treino. Para este grupo de controlo foi encontrada uma elevada fidelidade teste reteste com uma correlação de 0.81, sendo que, após 8-12 semanas, a média diferia apenas em 1.5 ponto ( $M=28.0 - M=29.2$ ). A média do grupo que possuía treino na criatividade aumentou cerca de 7 pontos, possuindo uma correlação de 0.71.

Ao nível da validade do TCT-DP, foram realizados alguns estudos onde comparavam este instrumento com os diversos testes de inteligência existentes. Um destes estudos, realizado em três grupos de estudantes talentosos envolvidos num projecto (“Creative Writing”) (N=72), analisa as correlações entre o TCT-DP, o VKT (teste Alemão de criatividade verbal) e o IST 70 (“intelligence-structure-test”). Os resultados demonstraram que não existe correlação entre o TCT-DP com o IST 70. Quanto à correlação entre o TCT-DP com o VKT, verificaram-se correlações mais elevadas, no entanto, só num dos grupos essa correlação é significativa ( $r=0.36$ ;  $p<0.05$ ) (Urban, 1996).

O estudo realizado em 2008 por Almeida, Ibérico Nogueira e Urban, pretende analisar as qualidades psicométricas do TCT-DP na população adulta portuguesa (N=646), observando as consequências destes resultados na avaliação da criatividade em diferentes culturas. Os autores procederam a uma análise da consistência e da análise factorial para as

duas formas. Os resultados demonstram que o TCT-DP possui um Alfa de Cronbach de 0.80 para a forma A e de 0.78 para a forma B. Este estudo obteve então bons níveis de consistência interna para a medida (TCT-DP). Os resultados da análise factorial (feita através da rotação varimax) evidenciaram quatro factores para cada uma das formas com um valor para o KMO de 0.781 para a forma A e de 0.770 para a forma B.

Em 2008, Almeida e Ibérico Nogueira realizaram um estudo com os mesmos objectivos do anterior numa amostra de 210 sujeitos adultos portugueses. As autoras realizaram, para a forma A, a análise factorial e também a análise da consistência interna para cada factor separadamente. Obteve-se um valor para o KMO de 0.642. Foram encontrados quatro factores com um Alpha de Cronbach de 0.64, 0.78, 0.60, 0.54 para cada um deles respectivamente. Os valores do Alpha demonstram uma consistência interna aceitável para cada um dos factores.

#### 4.2.2. Índice de Parentalidade Autorizado (The Authoritative Parenting Index) – API

O Índice de Parentalidade Autorizado (API – Authoritative Parenting Index) foi criado em 1998 por C.Jackson, L. Henriksen e V. Foshee, sendo posteriormente adaptado para a população portuguesa por M. Gaspar e M. Alarcão em 2003. Tem como objectivo perceber qual a percepção das crianças em relação aos comportamentos dos pais. Esta versão é apenas dirigida para as mães, no entanto, as autoras estão a realizar um estudo com uma versão da escala para pais. As duas versões são idênticas mudando apenas os nomes e pronomes dos itens assim como a instrução. O API era inicialmente composto por 20 itens mas foram retirados quatro ficando com 16 itens e quatro categorias de resposta (igualzinho, muito parecido, um pouco parecido ou nada parecido). Destes 16 itens, 9 avaliam a dimensão da aceitação/suporte e são indicadores de calor, aceitação, envolvimento parental e, de forma negativa, de intrusividade (a pontuação varia entre 9 a 36 pontos); 7 itens avaliam a dimensão controlo sendo indicadores de supervisão, controlo assertivo ou firme, monitorização e, negativamente, de permissividade (a pontuação varia entre 7 a 28 pontos). A pontuação dos 16 itens varia entre 16 e 64 pontos (Jackson et al. 1998).

A escala foi desenvolvida para crianças entre os 8 e 9 anos de idade e, por isso, cada um dos itens apresenta uma situação real com comportamentos de pais. A instrução dada é a seguinte “perguntámos a outros rapazes e raparigas como eram as suas mães. Nesta folha encontras uma lista do que eles disseram. Agora queremos saber como é a tua mãe. Por favor, coloca uma cruz para nos dizeres se o que os outros rapazes e raparigas disseram é:



igualzinho, muito parecido, um pouco parecido ou nada parecido à tua mãe.” Desta forma não é pedido às crianças julgamentos gerais sobre as atitudes educativas dos seus pais. Pode-se ainda acrescentar: “se tens a mãe e também uma madrasta, pensa naquela com quem tu vives. Se vives com a tua avó, tia ou outra figura feminina que não é tua mãe pensa nela quando respondes às questões.” A instrução tem como objectivo diminuir o efeito da desejabilidade social dizendo ao sujeito que outras crianças pensam desta forma sobre os seus próprios pais (Jackson et al. 1998).

Os estilos parentais dividem-se em quatro: autoritativo (alto no controlo e no suporte), indulgente ou permissivo (baixo no controlo e alto no suporte), autoritário (alto no controlo e baixo no suporte) e negligente (baixo no controlo e baixo no suporte).

Esta escala foi utilizada em três estudos, descritos por Jackson, Henriksen e Foshee em 1998. O primeiro estudo é sobre o uso do álcool e do tabaco entre estudantes do 4º e 6º ano com uma amostra de 1236 sujeitos. O segundo está relacionado com o porte de armas e a violência interpessoal em estudantes do 9º e 10º ano numa amostra de 1490 sujeitos. Finalmente, o terceiro estudo foi realizado numa amostra de 224 sujeitos e está relacionado com a raiva, alienação, resolução de conflitos e o uso de substâncias em estudantes do 7º e 8º ano. O API foi desenvolvido para ser utilizado no primeiro estudo sendo posteriormente também usado no segundo e terceiro estudos. Realizou-se uma primeira análise factorial (com os iniciais 20 itens) para o primeiro e segundo estudo, separadamente, sendo retirados quatro itens. Como o terceiro estudo apresenta uma amostra reduzida, foi excluído da análise factorial. Um dos itens (“ela interessa-se pela minha escola”) foi retirado por não diferir nos dois factores (aceitação/suporte e controlo) no segundo estudo. Este aspecto pode ser explicado pelo facto deste interesse dos pais pelos trabalhos escolares dos filhos poder ser visto pelos mesmos como um suporte ou como controlo. As análises factoriais, para o primeiro e segundo estudos, deram origem a três factores contendo três itens que descrevem a parentalidade permissiva (“ela fala facilmente das coisas”, “é difícil para ela dizer-me não” e “ela esquece-se das regras que faz para mim”). Estes três itens foram retirados por, na análise do segundo estudo, o eigenvalue ser inferior a 1.0. Posteriormente foi realizada uma segunda análise factorial, com os 16 itens, dando origem, para ambos os estudos, aos mesmos dois factores com os mesmos itens. Ficou então assim estabelecida a divisão já descrita acima: 9 itens compõem a dimensão aceitação/suporte (factor 1) e sete a dimensão controlo (factor 2). As pontuações para os dois factores, variaram entre 9 e 36 para a aceitação/suporte e 7 e 28 para o controlo. A análise demonstrou ainda que a correlação entre estes dois factores é de

.26, para o primeiro estudo, e de .21 para o segundo estudo. De seguida procedeu-se à análise da consistência interna para cada factor, com as variáveis ano, sexo e etnia para ambos os estudos. Os valores do alpha para o factor aceitação/suporte variaram entre .71 e .90, com um valor global de .85 para os dois estudos. Quanto ao factor controlo, os valores do alpha variaram entre .65 e .83, com um valor global de .71 no primeiro estudo e .77 no segundo estudo.

#### **4.3. Procedimento**

O protocolo elaborado para a realização da investigação contém na primeira página o consentimento informado (onde se explica às crianças o objectivo do estudo, pede-se a sua colaboração garantindo o anonimato e a confidencialidade das suas respostas), seguindo-se os dados sócio-demográficos (da própria criança e também alguns dados sobre os pais) (apêndice I) e os instrumentos (TCT-DP e API) (anexo I e II).

Após a autorização do Director (apêndice II) e dos Encarregados de Educação (apêndice III e IV), nos meses de Novembro, Dezembro e Janeiro aplicaram-se os protocolos necessários à obtenção da amostra (N=236). Os dias e as horas de aplicação dos protocolos foram previamente combinados com as coordenadoras das escolas de acordo com a sua disponibilidade e de forma a interferir o menos possível com as actividades lectivas. As provas foram aplicadas em contexto de sala de aula com uma duração de cerca de 45 minutos. Em todas as escolas os alunos reagiram bem ao preenchimento dos protocolos, estando sempre dispostos a fazer tudo o que lhes era pedido.

## **5. Resultados**

### **5.1. Test for Creating Thinking – Drawing Production – TCT-DP**

#### **5.1.1. Análise das Características Psicométricas**

Tendo em vista a análise das características psicométricas do TCT-DP, procedeu-se a uma avaliação da validade, através da análise factorial e a uma avaliação da fiabilidade, nomeadamente, através dos índices de consistência interna.

Através da análise factorial para o TCT-DP verificou-se que o valor obtido para o KMO é de 0.69 (superior ao recomendado, 0.60) e que o valor do Bartlett's Test of Sphericity é significativo ( $p=0.000$ ), o que significa que a factorialização é apropriada. Encontraram-se seis factores que explicam 68.05% da variância total. O factor 1 é composto pelos seguintes critérios: Novos Elementos (Ne), Ligações feitas com Linhas (Cl), Perspectiva (Pe) e Velocidade (Sp). Os critérios Completações (Cm), Continuações (Cn) e Não Convencional D (Ucd) fazem parte do factor 2. O factor 3 é constituído pelas Ligações que contribuem para um Tema (Cth), Humor (Hu) e Não Convencional B (Ucb). O factor 4 é constituído pelo critério Não Convencional C e o factor 5 pelo critério Não Convencional A. Finalmente, o factor 6 é composto pelo critério Quebra do Limite Dependente (Bfd) e Quebra do Limite Independente (Bfi) (quadro 3).

O valor do Alpha de Cronbach para a totalidade dos itens do TCT-DP é de 0.55, considerado, portanto, aceitável (0.6) por Hill e Hill (2009) (quadro 3).

Os valores do Alpha de Cronbach obtidos foram de -0.19 para o factor 1, 0.74 para o factor 2, 0.44 para o factor 3 e 0.17 para o factor 6. Segundo Hill e Hill (2009), os valores do Alpha para os factores 1, 3 e 6 são inaceitáveis, por oposição ao valor do factor 2 que é aceitável. Não se realizou a análise da consistência interna para os factores 4 e 5 pois cada um só apresenta um critério: não convencional C (Ucc) e não convencional A (Uca) respectivamente (quadro 3).

A análise item/total demonstrou que os itens constituintes do factor 1 (Novos Elementos, Ligações feitas com Linhas, Perspectiva e Velocidade) apresentam valores inferiores a .3, sendo os seus valores inaceitáveis em termos de consistência interna. Em relação aos itens do factor 2 (Continuações, Completações e Não Convencional D) apresentam valores superiores a .3 apresentando o item completações um valor aceitável em termos de consistência interna, enquanto os outros dois itens se encontram perto do limite considerado aceitável. No que diz respeito ao factor 3 dois dos itens (Ligações que contribuem para um Tema e Humor) apresentam valores superiores a .3 enquanto o último

item (Não Convencional C) é inferior a esse valor. Para todos os itens os valores são inaceitáveis em termos de consistência interna. Finalmente, em relação ao factor 6, os valores obtidos para os dois itens são inferiores a .3 sendo também inaceitáveis em termos de consistência interna (quadro 3).

Quadro 3 – Análise das características psicométricas do Total do TCT-DP e respectivos factores

	Componentes	Alpha de Cronbach	Corrected Item-Total Correlation
Total TCT-DP	—	0.55	
Factor 1		-0.19	
	Novos elementos		0.06
	Ligações feitas com Linhas		0.19
	Perspectiva		0.19
	Velocidade		-0.49
Factor 2		0.74	
	Continuações		0.55
	Completações		0.71
	Não Convencional D		0.50
Factor 3		0.44	
	Ligações que contribuem para um Tema		0.38
	Humor		0.39
	Não Convencional B		0.27
Factor 4		—	
	Não Convencional C		—
Factor 5		—	
	Não Convencional A		—
Factor 6		0.17	
	Quebra do Limite Dependente		0.10
	Quebra do Limite Independente		0.10

KMO: 0.69

Bartlett's Test of Sphericity: 0.000

### 5.1.2. Análise da Normalidade da Distribuição

Para avaliar a normalidade da distribuição dos valores relativos ao total do TCT-DP e respectivos itens, procedeu-se à análise do teste Kolmogorov-Smirnov, demonstrando que os valores do total do TCT-DP ( $K-S=2.01$ ;  $p=0.001$ ) não apresentam uma distribuição normal. Realizou-se então a análise da curtose e da simetria (dividindo-se cada um dos valores pelo erro padrão) de modo a perceber as razões que explicam a ausência de normalidade na distribuição dos valores. Verificou-se que o total TCT-DP não apresenta problemas ao nível da curtose (1.59), possuindo uma assimetria positiva (6.33) (quadro 4) (Hill & Hill, 2009).

No que diz respeito aos itens do TCT-DP, a análise do teste Kolmogorov-Smirnov demonstrou que estes não apresentam uma distribuição normal. Mais uma vez procedeu-se à análise da curtose e da simetria e verificou-se que os itens Continuações (26.70), Completações (3.84), Novos Elementos (4.81), Quebra do Limite Dependente (294.98), Quebra do Limite Independente (50.75), Perspectiva (88.07), Humor (91.43), Não Convencional A (79.39), B (3.21) e C (5.14) apresentam uma distribuição leptocúrtica. Quanto à simetria, apenas as Continuações (-13.71) e Completações (-6.77) possuem uma assimetria negativa, todos os outros apresentam uma assimetria positiva. As Ligações que contribuem para um Tema (-3.78) e o Não Convencional D (-2.62) apresentam uma distribuição platicúrtica, possuindo uma assimetria positiva (2.96 e 4.06, respetivamente). Finalmente, as Ligações feitas com Linhas (-0.009) e a Velocidade (-0.84) não apresentam problemas ao nível da curtose, possuindo o primeiro item uma assimetria positiva (7.03) e o segundo uma assimetria negativa (-2.60) (quadro 4) (Hill & Hill, 2009).

De acordo com Pallant (2007), apesar de as escalas não apresentarem uma distribuição normal, podemos utilizar, de igual forma, a estatística paramétrica devido ao tamanho da amostra (superior a 200).

Quadro 4 – Análise da normalidade da distribuição do Total do TCT-DP e respectivos itens

	Kolmogorov- Smirnov	Sig.	Curtose	Simetria
Total TCT-DP	2.01	0.001	1.59	6.33
Continuações	5.99	0.000	26.70	-13.71
Completações	4.50	0.000	3.84	-6.77
Novos Elementos	5.07	0.000	4.81	10.23
Ligações feitas com Linhas	4.55	0.000	-0.009	7.03
Ligações que contribuem para um Tema	3.68	0.000	-3.78	2.96
Quebra do Limite Dependente	8.15	0.000	294.98	60.62
Quebra do Limite Independente	8.12	0.000	50.75	24.80
Perspectiva	7.59	0.000	88.07	27.76
Humor	8.07	0.000	91.43	32.05
Não Convencional A	8.29	0.000	79.39	32.81
Não Convencional B	7.72	0.000	3.21	10.97
Não Convencional C	7.83	0.000	5.14	12.13
Não Convencional D	4.46	0.000	-2.62	4.06
Velocidade	2.62	0.000	-0.84	-2.60

### 5.1.3. Análise Descritiva

Realizou-se uma análise descritiva para o total do TCT-DP, assim como para cada um dos seus itens. Para o total do TCT-DP, a amostra global evidenciou um valor médio de 15.01 (D.P.=7.61; Min=3; Máx=41) em termos de criatividade. Os itens Completações, Novos Elementos, Ligações feitas com Linhas, Ligações que contribuem para um tema, Quebra do Limite Dependente, Quebra do Limite Independente, Humor e Velocidade apresentam um valor mínimo de 0 e um valor máximo de 6. Quanto aos itens Não

Convencional A, B, C e D variam entre 0 (valor mínimo) e 3 (valor máximo). Os últimos dois itens, Continuações e Perspectiva, variam entre 0 e 5 (quadro 5).

De seguida foi realizada a análise de percentis, verificando em que percentil as crianças se encontram de acordo com as suas pontuações, para que futuramente existam valores de referência. Verificou-se que as crianças que obtiveram pontuações de 7 estão no percentil 10, pontuações de 9 no percentil 20, de 10 encontram-se no percentil 30, crianças com pontuações de 11 estão no percentil 40, de 13.50 no percentil 50, pontuações de 15 no 60, de 17 no 70, de 20 no 80 e finalmente, crianças que obtiveram pontuações de 29, encontram-se no percentil 90 (quadro 6).

Quadro 5 – Análise descritiva do Total do TCT-DP e respectivos itens

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Total TCT- DP	15.01	7.61	3	41
Continuações	3.93	0.79	0	5
Completações	3.54	1.17	0	6
Novos Elementos	1.15	1.82	0	6
Ligações feitas com Linhas	1.35	1.79	0	6
Ligações que contribuem para um Tema	2.19	2.19	0	6
Quebra do Limite Dependente	0.06	0.58	0	6
Quebra do Limite Independente	0.27	0.98	0	6
Perspectiva	0.19	0.55	0	5
Humor	0.17	0.70	0	6
Não Convencional A	0.10	0.54	0	3
Não Convencional B	0.52	1.14	0	3
Não Convencional C	0.47	1.09	0	3
Não Convencional D	0.86	0.95	0	3
Velocidade	3.07	1.41	0	6



Quadro 6 – Análise de percentis do Total do TCT-DP

Total TCT-DP	
Pontuações	Percentis
7	10
9	20
10	30
11	40
13.50	50
15	60
17	70
20	80
29	90

#### 5.1.4. Análise Inferencial

*Análise das diferenças entre a média da criatividade Alemã e a média da criatividade da amostra deste estudo*

Em termos de estatística inferencial, procedeu-se em primeiro lugar à comparação da média de criatividade da amostra deste estudo ( $M=15.01$ ;  $D.P.=7.61$ ) com a da amostra alemã. Assim, utilizando o One-Sample T Test, e tendo como critério a média da amostra alemã ( $M=24$ , valor retirado do manual do TCT-DP, Urban, 1996), verificou-se que existe uma diferença estatisticamente significativa a favor da mesma ( $T_{235} = -18.14$ ;  $p=0.000$ ). Isto significa que os Alemães apresentam um índice superior de criatividade, relativamente ao valor encontrado nesta amostra particular (quadro 7).

Quadro 7 – Diferenças entre a média da criatividade da amostra Alemã e a média da criatividade da amostra deste estudo

Média da amostra Alemã = 24					
	M	DP	t	DF	Sig.
Total TCT-DP	15.01	7.61	-18.14	235	0.000*

Nota: \*  $p < .05$

#### *Análise do efeito de interação entre diversas variáveis em relação à criatividade*

Realizou-se a two-way anova de forma a verificar o efeito de interação entre a variável sexo e as variáveis nível sócio-económico, posição na fratria e habilitações literárias do pai e da mãe nos níveis de criatividade (TCT-DP). Analisou-se também as variáveis isoladamente, de modo a verificar se existe algum efeito principal das mesmas na criatividade.

*Efeito de interacção entre o sexo e o nível sócio-económico em relação à criatividade*

A análise demonstrou que não existe um efeito de interacção entre as variáveis sexo e nível sócio-económico ( $F_{(3,228)}=0.35$ ;  $p=0.79$ ). Analisando as variáveis isoladamente, verificou-se que não existe um efeito principal da variável nível sócio-económico na criatividade, ao contrário do que acontece para a variável sexo ( $F_{(1,228)}=14.49$ ;  $p=0.000$ ), sendo que, os sujeitos do sexo feminino ( $M=17.12$ ;  $D.P.=8.66$ ) são mais criativos que os do sexo masculino ( $M=13.23$ ;  $D.P.=6.09$ ) (quadro 8).

Quadro 8 – Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável nível sócio-económico, assim como, o efeito principal de cada uma delas nos níveis de criatividade

	Total TCT-DP		
	DF	F	Sig.
Sexo	1.228	14.49	0.000*
NSE	3.228	0.26	0.85
Sexo – NSE	3.228	0.35	0.79
	N	M	DP
Sexo Masculino	128	13.23	6.09
Sexo Feminino	108	17.12	8.66

Nota: \*  $p < .05$

*Efeito de interacção entre o sexo e a posição na fratria nos níveis de criatividade*

Verificou-se também que não existe um efeito de interacção entre as variáveis sexo e posição na fratria ( $F_{(2,230)}=0.35$ ;  $p=0.70$ ). A análise da variável posição na fratria demonstra que, isoladamente, não produz um efeito principal na criatividade (quadro 9).

Quadro 9 – Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável posição na fratria, assim como, o seu efeito principal nos níveis de criatividade

	Total TCT-DP		
	DF	F	Sig.
Posição na Fratria	2.230	0.11	0.89
Sexo – Posição na Fratria	2.230	0.35	0.70

*Efeito de interacção entre o sexo e as habilitações literárias do pai e da mãe em relação à criatividade*

Por último, também não foi encontrado um efeito de interacção entre a variável sexo e as habilitações literárias do pai ( $F_{(2,230)}=1.14$ ;  $p=0.32$ ) nem entre o sexo e as habilitações literárias da mãe ( $F_{(2,230)}=0.06$ ;  $p=0.94$ ). Estas duas variáveis isoladas (habilitações literárias da mãe e habilitações literárias do pai) não têm um efeito principal na criatividade (quadro 10).

Quadro 10 – Efeito de interacção entre a variável sexo e as variáveis habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe, assim como, o efeito principal de cada uma delas nos níveis de criatividade

	Total TCT-DP		
	DF	F	Sig.
Habilitações Literárias do pai	2.230	1.62	0.20
Sexo - Habilitações Literárias do pai	2.230	1.14	0.32
Habilitações Literárias da mãe	2.230	0.09	0.91
Sexo - Habilitações Literárias da mãe	2.230	0.06	0.94

Em suma, apenas foi encontrado um efeito principal da variável sexo na criatividade, evidenciando as raparigas níveis de criatividade superiores aos dos rapazes. Todas as outras variáveis tomadas isoladamente (nível sócio-económico, posição na fratria e habilitações literárias do pai e da mãe) não evidenciam um efeito principal nos níveis de criatividade. Nem tão pouco foi encontrado nenhum efeito de interacção entre o sexo e as variáveis analisadas.

*Análise das diferenças da criatividade em função de diversas variáveis*

Como as análises anteriores demonstraram que existe apenas um efeito principal da variável sexo na criatividade, utilizou-se, de seguida, o Independent-Samples T Test e a One-Way Anova, considerados testes estatísticos menos exigentes, para avaliar as diferenças entre os grupos constituintes das restantes variáveis, nível sócio-económico, posição na fratria e habilitações literárias do pai e da mãe, em relação aos níveis de criatividade.

*Análise das diferenças entre o nível sócio-económico em relação à criatividade*

A análise demonstrou que não existem diferenças estatisticamente significativas, entre o nível sócio-económico médio/superior ( $M=14.95$ ;  $D.P.=7.34$ ) e o nível médio inferior ( $M=15.13$ ;  $D.P.=8.09$ ) em termos dos níveis de criatividade.

*Análise das diferenças entre a posição na fratria em função dos níveis de criatividade*

Esta análise demonstrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro ou único filho ( $M=15.22$ ;  $D.P.=7.25$ ) e o filho do meio e último filho ( $M=14.84$ ;  $D.P.=7.93$ ) para os níveis de criatividade.

*Análise das diferenças entre as habilitações literárias do pai e da mãe nos níveis de criatividade*

A análise demonstrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de criatividade dos sujeitos, em função das habilitações literárias básica ( $M=15.90$ ;  $D.P.=8.09$ ), secundária ( $M=14.10$ ;  $D.P.=6.78$ ) e superior ( $M=15.18$ ;  $D.P.=8.07$ ) do pai e básica ( $M=15.41$ ;  $D.P.=8.58$ ), secundária ( $M=14.93$ ;  $D.P.=6.76$ ) e superior ( $M=14.73$ ;  $D.P.=7.63$ ) da mãe.

## **5.2. Índice de Parentalidade Autorizado (The Authoritative Parenting Index) – API**

### **5.2.1. Análise das Características Psicométricas**

Com o objectivo de analisar as características psicométricas da escala API, procedeu-se a uma avaliação da validade, através da análise factorial e a uma avaliação da fiabilidade, nomeadamente, os índices de consistência interna.

A análise factorial para a escala API demonstra que o valor do KMO é de 0.71 (superior ao recomendado, 0.60) e que o Bartlett's Test of Sphericity também é significativo ( $p=0.000$ ), o que significa que a factorialização é apropriada (quadro 11).

Para a escala API obteve-se um Alpha de Cronbach adequado ( $\text{Alpha}=0.64$ ) (quadro 11) (Hill & Hill, 2009).

Considerando as duas dimensões (aceitação/suporte e controlo), com os respectivos itens, propostas pelos autores, procedeu-se, em seguida, à análise da consistência interna das mesmas. Verificou-se que a dimensão aceitação/suporte possui um Alpha de 0.52, considerado por Hill e Hill (2009) como um valor próximo do aceitável. Quanto à dimensão

controlo, obteve-se um Alpha de 0.61 sendo considerado um valor aceitável, segundo os mesmos autores (quadro 11).

Quadro 11 – Análise das características psicométricas do API e respectivas dimensões (aceitação/suporte e controlo)

	Componentes	Alpha de Cronbach
API	—	0.64
Aceitação/Suporte		0.52
	API 1 (invertido)	
	API 2 (invertido)	
	API 3	
	API 4 (invertido)	
	API 5	
	API 6	
	API 7	
	API 8	
	API 9	
Controlo		0.61
	API 10	
	API 11	
	API 12	
	API 13	
	API 14	
	API 15	
	API 16	

KMO: 0.71

Bartlett's Test of Sphericity: 0.000

### 5.2.2. Análise da Normalidade da Distribuição

De modo a avaliar a normalidade da distribuição procedeu-se à análise do teste Kolmogorov-Smirnov que demonstrou que os valores das subescalas aceitação/suporte (K-S=1.66; p=0.008) e controlo (K-S=1.45; p=0.030), relativas ao API, não apresentam uma distribuição normal. Realizou-se então a análise da curtose e da simetria de forma a perceber as razões que explicam a ausência de normalidade na distribuição dos valores. A subescala aceitação/suporte não apresenta problemas ao nível da curtose (1.85), possuindo, no entanto, uma assimetria negativa (-4.25). Quanto à subescala controlo, podemos considerar a existência de uma distribuição leptocúrtica devido aos valores da curtose (3.78) para além de evidenciar uma assimetria negativa (-5.42) (quadro 12).

De acordo com Pallant (2007), apesar de as escalas não apresentarem uma distribuição normal, podemos utilizar, de igual forma, a estatística paramétrica devido ao tamanho da amostra (superior a 200).

Quadro 12 – Análise da normalidade da distribuição das dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API

	Kolmogorov-Smirnov	Sig.	Curtose	Simetria
Aceitação/Suporte	1.66	0.008	1.85	-4.25
Controlo	1.45	0.030	3.78	-5.42

### 5.2.3. Análise Descritiva

Com base na escala API, procedeu-se a uma análise descritiva obtendo-se um valor médio de 29.01 (D.P.=3.59; Min=15; Máx=36) para a subescala aceitação/suporte e de 22.41 (D.P.=3.91; Min=7; Máx=28) para a subescala controlo (quadro 13).

Quadro 13 – Análise descritiva das dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Aceitação/Suporte	29.01	3.59	15	36
Controlo	22.41	3.91	7	28

### 5.2.4. Análise Inferencial

#### *Análise do efeito de interacção entre diversas variáveis nos estilos parentais*

No que diz respeito à estatística inferencial utilizou-se a two-way anova para verificar o efeito de interacção entre a variável sexo e as variáveis nível sócio-económico, posição na fratria e habilitações literárias do pai e da mãe nos estilos parentais (nas dimensões aceitação/suporte e controlo), assim como para analisar o efeito de cada uma das variáveis isoladamente.

#### *Efeito de interacção entre o sexo e o nível sócio-económico na dimensão aceitação/suporte*

Para a dimensão aceitação/suporte, a análise demonstrou que não existe um efeito de interacção entre a variável sexo e o nível sócio-económico ( $F_{(3,228)}=0.25$ ;  $p=0.86$ ). Analisando a variável nível sócio-económico isoladamente verificou-se que esta não tem um efeito

principal sobre a dimensão, ao contrário da variável sexo ( $F_{(1,228)}=9.93$ ;  $p=0.002$ ), sendo que os sujeitos do sexo feminino sentem mais aceitação/suporte por parte dos pais ( $M=29.82$ ;  $D.P.=3.27$ ) que os do sexo masculino ( $M=28.33$ ;  $D.P.=3.72$ ) (quadro 14).

Quadro 14 – Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável nível sócio-económico, assim como, o efeito principal de cada uma delas na dimensão aceitação/suporte da escala API

	Aceitação/Suporte		
	DF	F	Sig.
Sexo	1.228	9.93	0.002*
NSE	3.228	1.42	0.24
Sexo – NSE	3.228	0.25	0.86
	N	M	DP
Sexo Masculino	128	28.33	3.72
Sexo Feminino	108	29.82	3.27

Nota: \*  $p < .05$

*Efeito de interacção entre o sexo e a posição na fratria em relação à dimensão aceitação/suporte*

Analisando, para a mesma dimensão, as variáveis sexo e posição na fratria, verificou-se que não existe um efeito de interacção entre as mesmas ( $F_{(2,230)}=0.19$ ;  $p=0.83$ ). A análise isolada da variável posição na fratria demonstrou que esta não tem um efeito principal sobre a aceitação/suporte (quadro 15).

Quadro 15 – Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável posição na fratria, assim como, o seu efeito principal na dimensão aceitação/suporte da escala API

	Aceitação/Suporte		
	DF	F	Sig.
Posição na Fratria	2.230	1.85	0.16
Sexo – Posição na Fratria	2.230	0.19	0.83

*Efeito de interacção entre o sexo e as habilitações literárias do pai e da mãe na dimensão aceitação/suporte*

Não existe também um efeito de interacção entre a variável sexo e habilitações literárias do pai ( $F_{(2,230)}=0.92$ ;  $p=0.39$ ), bem como entre o sexo e as habilitações literárias da mãe ( $F_{(2,230)}=0.45$ ;  $p=0.64$ ). Analisando as habilitações literárias do pai e da mãe isoladamente

verificou-se que não existe um efeito principal das mesmas na dimensão aceitação/suporte (quadro 16).

Quadro 16 – Efeito de interacção entre a variável sexo e as variáveis habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe, assim como o efeito principal de cada uma delas na dimensão aceitação/suporte da escala API

	Aceitação/Suporte		
	DF	F	Sig.
Habilitações Literárias do pai	2.230	2.88	0.06
Sexo - Habilitações Literárias do pai	2.230	0.92	0.39
Habilitações Literárias da mãe	2.230	2.32	0.10
Sexo - Habilitações Literárias da mãe	2.230	0.45	0.64

*Efeito de interacção entre o sexo e o nível sócio-económico em relação à dimensão controlo*

Quanto à dimensão controlo, verificou-se que não existe um efeito de interacção entre as variáveis sexo e nível sócio-económico ( $F_{(3,228)}=0.24$ ;  $p=0.87$ ) nem mesmo um efeito principal das variáveis isoladas nesta dimensão (quadro 17).

Quadro 17 – Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável nível sócio-económico, assim como, o efeito principal de cada uma delas na dimensão controlo da escala API

	Controlo		
	DF	F	Sig.
Sexo	1.228	0.99	0.32
NSE	3.228	0.33	0.81
Sexo – NSE	3.228	0.24	0.87

*Efeito de interacção entre o sexo e a posição na fratria na dimensão controlo*

A análise das variáveis sexo e posição na fratria demonstrou que não existe um efeito de interacção entre as mesmas ( $F_{(2,230)}=0.13$ ;  $p=0.88$ ). Analisando a variável posição na fratria isoladamente verificou-se também que não existe um efeito principal no controlo (quadro 18).



Quadro 18 – Efeito de interacção entre a variável sexo e a variável posição na fratria, assim como, o seu efeito principal na dimensão controlo da escala API

	Controlo		
	DF	F	Sig.
Posição na Fratria	2.230	0.39	0.67
Sexo – Posição na Fratria	2.230	0.13	0.88

*Efeito de interacção entre o sexo e as habilitações literárias do pai e da mãe em função da dimensão controlo*

Por último, verificou-se que não existe um efeito de interacção entre a variável sexo e as habilitações literárias do pai ( $F_{(2,230)}=3.86$ ;  $p=0.02$ ) nem entre o sexo e as habilitações literárias da mãe ( $F_{(2,230)}=0.65$ ;  $p=0.53$ ). Isoladamente as variáveis habilitações literárias do pai e da mãe não produzem um efeito principal no controlo (quadro 19).

Quadro 19 – Efeito de interacção entre a variável sexo e as variáveis habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe, assim como o efeito principal de cada uma delas na dimensão controlo da escala API

	Controlo		
	DF	F	Sig.
Habilitações Literárias do pai	2.230	0.83	0.44
Sexo - Habilitações Literárias do pai	2.230	3.86	0.02
Habilitações Literárias da mãe	2.230	0.48	0.62
Sexo - Habilitações Literárias da mãe	2.230	0.65	0.53

*Análise das diferenças da criatividade em função de diversas variáveis*

Como as análises anteriores demonstraram que existe apenas um efeito principal da variável sexo na dimensão aceitação/suporte, seguidamente utilizou-se, o Independent-Samples T Test e a One-Way Anova para avaliar as diferenças entre os grupos constituintes das restantes variáveis, nível sócio-económico, posição na fratria e habilitações literárias do pai e da mãe, em relação aos estilos parentais (API) considerando as dimensões aceitação/suporte e controlo. A variável sexo também foi avaliada mas somente em relação à dimensão controlo devido, como já foi referido, aos resultados obtidos nas análises anteriores.

*Análise das diferenças entre o nível sócio-económico em relação à dimensão aceitação/suporte*

Existem diferenças estatisticamente significativas ( $T_{234}=2.04$ ;  $p=0.042$ ) a favor do nível sócio-económico médio/superior ( $M=29.38$ ;  $D.P.=3.51$ ) por oposição ao nível médio inferior ( $M=28.40$ ;  $D.P.=3.67$ ) para a dimensão aceitação/suporte. Isto significa que as crianças do nível sócio-económico médio/superior apresentam maiores níveis de aceitação/suporte por parte dos pais do que as crianças do nível médio inferior (quadro 20).

Quadro 20 – Diferenças entre os grupos constituintes da variável nível sócio-económico em relação à dimensão aceitação/suporte da escala API

	Nível Médio/Sup.		Nível Médio Inf.		DF	T	Sig.
	M	DP	M	DP			
Aceitação/Suporte	29.38	3.51	28.40	3.67	234	2.04	0.042*

Nota: \*  $p < .05$

*Análise das diferenças entre a posição na fratria em relação à dimensão aceitação/suporte*

Em relação à posição na fratria, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro ou único filho ( $M=29.13$ ;  $D.P.=3.86$ ) e filho do meio e último filho ( $M=28.91$ ;  $D.P.=3.37$ ) para a subescala aceitação/suporte.

*Análise das diferenças entre o sexo masculino e feminino em relação à dimensão controlo*

Quanto à dimensão controlo, a análise demonstrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes ( $M=22.65$ ;  $D.P.=3.72$ ) e raparigas ( $M=22.13$ ;  $D.P.=4.12$ ).

*Análise das diferenças entre o nível sócio-económico em relação à dimensão controlo*

Também não existem diferenças estatisticamente significativas entre o nível sócio-económico médio/superior ( $M=22.59$ ;  $D.P.=3.72$ ) e o nível médio inferior ( $M=22.11$ ;  $D.P.=4.21$ ).

*Análise das diferenças entre a posição na fratria em relação à dimensão controlo*

Verificou-se também que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro ou único filho ( $M=22.32$ ;  $D.P.=4.26$ ) e filho do meio e último filho ( $M=22.49$ ;  $D.P.=3.60$ ) no que respeita à dimensão controlo.

*Análise das diferenças entre as habilitações literárias do pai e da mãe para a dimensão aceitação/suporte*

Tendo em conta a dimensão aceitação/suporte da escala API, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ( $F_{2,233}=3.29$ ;  $p=0.039$ ) entre as habilitações literárias do pai. A análise do Tukey HSD demonstrou que estas diferenças estão presentes entre o ensino básico ( $M=28.41$ ;  $D.P.=3.39$ ) e o ensino superior ( $M=29.91$ ;  $D.P.=3.21$ ) não diferindo significativamente do ensino secundário ( $M=28.89$ ;  $D.P.=3.93$ ). Ou seja, as crianças cujos pais possuem o ensino superior sentem mais aceitação/suporte por parte dos mesmos do que as crianças cujos pais possuem o ensino básico (quadro 21).

Quadro 21 – Diferenças entre os grupos constituintes da variável habilitações literárias do pai em relação à dimensão aceitação/suporte da escala API

	Básico		Secundário		Superior		DF	F	Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP			
Aceitação/ Suporte	28.41	3.39	29.91	3.21	28.89	3.93	2.233	3.29	0.03*

Nota: \*  $p < .05$

Para as habilitações literárias da mãe verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos cujas mães possuem o ensino básico ( $M=28.38$ ;  $D.P.=3.59$ ), secundário ( $M=29.22$ ;  $D.P.=3.38$ ) e superior ( $M=29.38$ ;  $D.P.=3.78$ ) no que diz respeito à dimensão aceitação/suporte.

*Análise das diferenças entre as habilitações literárias do pai e da mãe para a dimensão controlo*

A análise demonstrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o controlo dos sujeitos, em função das habilitações literárias básica ( $M=22.44$ ;  $D.P.=4.19$ ), secundária ( $M=22.04$ ;  $D.P.=3.76$ ) e superior ( $M=22.88$ ;  $D.P.=3.74$ ) do pai e

básica (M=22.03; D.P.=4.03), secundária (M=22.52; D.P.=3.44) e superior (M=22.65; D.P.=4.28) da mãe.

### 5.3. TCT-DP e API

#### 5.3.1. Correlação entre o TCT-DP e o API

Procedeu-se à análise das correlações entre o TCT-DP e a escala API. Não se verificaram correlações entre os níveis de criatividade (M=15.01; D.P.=7.61) e a aceitação/suporte (M=29.01; D.P.=3.59) nem entre os níveis de criatividade e o controlo (M=22.41; D.P.=3.91) (quadro 22).

Quadro 22 – Correlação entre o Total do TCT-DP e as dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API

	Aceitação/Suporte	Controlo
Total TCT-DP	0.03	-0.06

A base de dados foi dividida para analisar separadamente os grupos das variáveis sexo, nível sócio-económico e posição na fratria. Os resultados obtidos demonstram que somente na variável posição na fratria se verificou uma correlação negativa fraca ( $r=-0.18$ ;  $p=0.04$ ) entre o TCT-DP e a dimensão controlo da escala API, presente no grupo filho do meio e último (M=22.49; D.P.=3.60) (quadro 23).

Quadro 23 – Correlação entre o Total TCT-DP e as dimensões aceitação/suporte e controlo da escala API, analisando separadamente os grupos da variável posição na fratria

	1º/Único filho		Filho do meio e último	
	Aceit./Sup	Controlo	Aceit./Sup	Controlo
Total TCT-DP	0.03	0.06	0.03	-0.18*

Nota: \*  $p < .05$

Neste caso, como se verificou a existência de uma correlação entre o TCT-DP e a dimensão controlo da escala API, procedeu-se, em seguida, à análise da regressão linear simples de forma a perceber se a variável controlo explica alguma percentagem da variância do TCT-DP. Os resultados demonstram que a regressão é estatisticamente significativa ( $F_{(1,127)}=4.15$ ,  $p=0.04$ ) e que a variável controlo explica 3.2% da variância do valor obtido no TCT-DP para o filho do meio e último (quadro 24).

Quadro 24 - Análise da regressão linear simples entre o Total do TCT-DP e a dimensão controlo da dimensão API em relação ao grupo filho do meio e último da variável posição na fratria

	Controlo		
	DF	F	%
Total TCT	1.127	4.15*	3.2

Nota: \*  $p < .05$

5.3.2. Correlação entre os itens do TCT-DP e as duas dimensões da escala API: aceitação/suporte e controlo

A análise demonstrou que não existe correlação entre a dimensão aceitação/suporte ( $M=29.01$ ;  $D.P.=3.59$ ) e qualquer um dos itens do TCT-DP.

Quanto à dimensão controlo, verificou-se que existe uma correlação negativa fraca ( $r=-0.16$ ;  $p=0.015$ ) entre esta dimensão ( $M=22.41$ ;  $D.P.=3.91$ ) e um dos itens do TCT-DP, Novos Elementos ( $M=1.15$ ;  $D.P.=1.82$ ) (quadro 25).

Neste caso, como se verificou a existência de uma correlação entre a dimensão controlo da escala API e um dos itens do TCT-DP, Novos Elementos, procedeu-se, em seguida, à análise da regressão linear simples de forma a perceber se a variável controlo explica alguma percentagem da variância do item Novos Elementos. Os resultados demonstram que a regressão é estatisticamente significativa ( $F_{(1.234)}=6.03$ ,  $p=0.015$ ) e que a variável controlo explica 2.5% da variância do valor obtido nos Novos Elementos (quadro 25).

Quadro 25 – Correlação entre os itens do TCT-DP e as dimensões da escala API: aceitação/suporte e controlo

	Controlo	Sig	Controlo		
			DF	F	%
Novos Elementos	-0.16	0.01	1.234	6.03*	2.5

Nota: \*  $p < .05$

5.3.3. Análise das diferenças entre os quatro estilos parentais em função dos níveis de criatividade

Realizou-se uma One-Way Anova para analisar as diferenças entre os diferentes estilos parentais em termos dos níveis de criatividade. Os resultados demonstraram que não

existem diferenças estatisticamente significativas entre os estilos autorizado ( $M=14.61$ ;  $D.P.=6.75$ ), autoritário ( $M=14.56$ ;  $D.P.=6.99$ ), negligente ( $M=14.20$ ;  $D.P.=9.71$ ) e permissivo ( $M=15.11$ ;  $D.P.=8.59$ ) em relação à criatividade.

A base de dados foi dividida para analisar separadamente os grupos das variáveis sexo, nível sócio-económico e posição na fratria e seguidamente a análise foi repetida, de modo a perceber se desta forma estavam presentes algumas diferenças. Os resultados vão no mesmo sentido que os anteriores, ou seja, mesmo analisando os grupos das variáveis isoladamente, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os quatro estilos parentais no que respeita os níveis de criatividade.

#### 5.3.4. Associação entre os quatro estilos parentais e a variável sexo

Utilizou-se o chi-square para analisar a associação entre os quatro estilos parentais e o sexo. Os resultados demonstraram que existe uma associação preferencial entre o sexo masculino e o estilo autoritário  $X^2 (3, n=155)=9.08, p=0.028$  (quadro 26). Segundo Pallant (2007) valor de Phi (0.24) demonstra que a associação existente é pequena.

Quadro 26 – Associação entre os quatro estilos parentais e a variável sexo

	Masculino	Feminino	$x^2$	Phi
Estilo Autorizado	-1.3	1.3	—	—
Estilo Autoritário	3.0	-3.0	—	—
Estilo Negligente	-0.4	0.4	—	—
Estilo Permissivo	-0.8	0.8	—	—
4 Estilos Parentais	—	—	9.08	0.24

#### 5.3.5. Análise das diferenças entre os quatro estilos parentais em função de cada item do TCT-DP

Realizou-se uma One-Way Anova para analisar as diferenças entre os quatro estilos parentais em função de cada um dos itens do TCT-DP. Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes estilos parentais (autorizado, autoritário, negligente e permissivo) em relação a cada um dos itens da criatividade.

## 6. Discussão

O objectivo da investigação foi estudar a relação existente entre a criatividade e os estilos parentais, analisando também as diferenças em função de diversas variáveis sócio-demográficas. Esperava-se que crianças submetidas a um estilo parental autoritário apresentassem níveis inferiores de criatividade.

Cada uma das variáveis deste estudo (sexo, nível sócio-económico, posição na fratria e habilitações literárias do pai e da mãe) foi analisada isoladamente com o objectivo de verificar se existe algum efeito principal das mesmas na criatividade. Apenas foi encontrado um efeito principal da variável sexo na criatividade, evidenciando as raparigas níveis de criatividade superiores aos dos rapazes. O mesmo tipo de análise foi realizado em relação aos estilos parentais para cada uma das dimensões do API (aceitação/suporte e controlo), verificando-se que existe um efeito principal da variável sexo na dimensão aceitação/suporte, sendo que os sujeitos do sexo feminino sentem mais aceitação/suporte por parte dos pais que os do sexo masculino. O mesmo não acontece com a dimensão controlo, não existindo qualquer efeito principal das variáveis sobre esta dimensão.

A variável sexo exerce assim uma influência tanto na criatividade como na aceitação/suporte, podendo colocar-se a hipótese que as crianças do sexo feminino, ao sentirem aceitação/suporte por parte dos seus pais, têm mais facilidade em desenvolver e demonstrar o seu potencial criativo. Este aspecto vai ao encontro do que Winnicott (1975), Ochse (1993) e Santrock (2004) defendem em relação ao ambiente familiar. Ou seja, o apoio e suporte por parte dos pais, ao contrário do controlo, estimulam o desenvolvimento da criatividade das crianças. O facto destas diferenças apenas existirem em relação ao sexo feminino pode estar relacionada com a associação encontrada entre o sexo masculino e o estilo autoritário, que segundo Baumrind (1966), DeBord (1997) e Gosche (2000) dificulta o desenvolvimento do potencial criativo da criança.

Verificou-se também que as crianças que vivem num nível sócio-económico médio/superior sentem mais aceitação/suporte do que as que vivem num nível médio inferior. Isto pode estar relacionado com o facto de estes pais possuírem mais tempo, assim como, possibilidades para fornecerem o apoio necessário aos seus filhos.

Após a análise dos resultados verificou-se que a hipótese não foi confirmada, pois os resultados demonstraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de criatividade em função dos quatro estilos parentais (autorizado, autoritário, negligente e permissivo). Hoje em dia verifica-se que os estilos parentais não são o único

aspecto que exerce uma influência nos níveis de criatividade das crianças, pois as brincadeiras e a escola são outros aspectos que podem influenciar, nomeadamente porque muitas brincadeiras, jogos e actividades escolares apelam à imaginação, à criatividade. Nestas idades, estes aspectos ainda estão muito presentes na vida das crianças podendo fazer com que os níveis de criatividade não difiram em função dos estilos parentais.

As análises demonstraram também que não existem correlações entre os níveis de criatividade e a dimensão aceitação/suporte da escala API. Estudos demonstram que existem outros aspectos importantes para o desenvolvimento do potencial criativo. Um primeiro aspecto prende-se com o facto de a própria atitude e comportamentos dos pais terem de funcionar como um modelo para o desenvolvimento das capacidades das crianças (Olszewski-Kubilius et al., 1987). A rede social que envolve a criança tem de possuir as capacidades essenciais para lhe fornecer o apoio emocional necessário (Subotnik & Olszewski-Kubilius, 1997) para o desenvolvimento de motivações, atitudes e capacidades (Amabile, 2001). Os próprios professores também podem ter uma influência na criatividade das crianças, uma vez que mesmo que em casa a criatividade seja estimulada, através de um ambiente de apoio e de menores níveis de controlo, se na escola esta estimulação não for feita, ou se for apenas feita em actividades ocasionais, a criança acaba, possivelmente, por não conseguir desenvolver o seu potencial criativo. Este aspecto é bastante importante visto hoje em dia as crianças passarem muito tempo na escola, tendo os professores um papel também fundamental no desenvolvimento da criatividade das crianças (Fleith, 2000). Compreende-se, portanto, que a aceitação/suporte isolada possa não ser a variável unicamente determinante da criatividade, necessitando da influência destes aspectos descritos.

Apenas na variável posição na fratria se verificou uma correlação negativa entre os níveis de criatividade e a dimensão controlo da escala API, presente no grupo filho do meio e último. Verificou-se também uma correlação negativa entre a dimensão controlo e o item Novos Elementos do TCT-DP. Estes resultados demonstram que existe uma relação entre o controlo e a criatividade, indo portanto ao encontro da posição de Ochse (1993) e Santrock (2004), defendendo que baixos níveis de controlo parental estão associados ao desenvolvimento da criatividade da criança. Os novos elementos estão relacionados com a capacidade de expansão (Urban, 1996) podendo colocar-se a hipótese que baixos níveis de controlo parental permitem o desenvolvimento da capacidade de expansão da criança. Normalmente o controlo parental é mais elevado em relação ao primeiro filho, por alguns



receios e inexperiência dos próprios pais, diminuindo posteriormente com os outros filhos, daí a correlação poder estar presente no grupo filho do meio e último.

Do ponto de vista metodológico, nomeadamente no que diz respeito à fiabilidade das provas, os valores obtidos, apesar de se encontrarem abaixo dos valores ideais, são considerados aceitáveis.

O estudo apresenta algumas limitações que podem ter influenciado os resultados obtidos: a amostra abrange apenas as crianças do 4º ano de escolaridade; uma outra limitação que se pode destacar deste estudo está relacionada com um aspecto que já foi referido na fundamentação teórica, em que não é possível obter informação suficiente sobre o potencial e capacidades criativas do sujeito com a aplicação de uma única prova. Assim sendo, ao nível de estudos futuros seria pertinente seleccionar uma amostra que seja mais abrangente ao nível da distribuição de idades, não se cingindo apenas ao 4º ano de escolaridade. Uma solução possível seria seleccionar uma amostra de crianças do 3º e 4º anos e também do 2º ciclo (5º e 6º anos) com o objectivo de perceber se os níveis de criatividade aumentam com a idade das crianças. Assim, seria possível fazer uma comparação entre grupos, percebendo se estão presentes diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito aos níveis de criatividade e se os estilos parentais estão de alguma forma associados. Em relação à segunda limitação seria importante aplicar mais que uma prova ao nível da criatividade com o objectivo de se obter uma informação mais detalhada sobre o potencial criativo de cada criança.

## **Conclusão**

Concluí-se que através de um ambiente de apoio, os pais transmitem aos filhos sentimentos de segurança, confiança, fomentando a liberdade de expressão e experimentação potenciando assim a expressão da criatividade da criança. De notar, no entanto, que estes resultados foram apenas obtidos para o sexo feminino. Por outro lado, o controlo parental em excesso parece prejudicar o fluir criativo. É importante a influência de outros factores, para além da aceitação/suporte e de menores níveis de controlo, no desenvolvimento da criatividade, nomeadamente deve ser estimulada tanto pelos pais como pelos professores, sendo também necessário um ambiente social estimulante que envolve a criança, não esquecendo que os pais devem funcionar como modelos nas suas atitudes e comportamentos.

Verifica-se portanto que é necessário que a criatividade seja desenvolvida em todos os sujeitos, nos vários ambientes por onde passam, nomeadamente na família, escola, sociedade, pois no futuro, a nível profissional, as empresas estão interessadas no desenvolvimento e manutenção da criatividade, promovendo ideias novas, criativas e benéficas para a humanidade (Oliveira, 2010).

A criatividade está assim na base da existência humana e a manutenção desta mesma existência depende da utilização do potencial criativo (Winnicott, 1975).

## Bibliografia

- Almeida, L., & Ibérico Nogueira, S. (in press). Estudo Preliminar do Teste Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT – DP). *Psicológica*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, L., & Ibérico Nogueira, S. I. (2008). *Predicting Human Creativity: an exploratory study of TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production) on a Portuguese Sample*. Comunicação apresentada na II Conferência Internacional Psicologia Comunitária, Lisboa.
- Almeida, L., Ibérico Nogueira, S. I., & Urban, K. (2008). *Psychometric Properties of the Test for Creative Thinking – Drawing Production: Studies with the Portuguese sample*. Comunicação apresentada no XXIX Congresso Internacional de Psicologia, Alemanha.
- Amabile, T. A. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56(4), 333-336.
- Amabile, T. M., & Hennessey, B. A. (1992). The motivation for creativity in children. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman, *Achievement and Motivation*, (1st ed., pp. 54-74). USA: Cambridge Studies in Social & Emotional Development.
- Bahia, S., & Ibérico Nogueira, S. (2005). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In G. Miranda & S. Bahia, *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bahia, S. (2008). Promoção de Ethos criativos. In M. F. Morais & S. Bahia (Coord.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, (1ª ed., pp. 229-252). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bahia, S. (2007). Psicologia da Criatividade. Acedido a 1 de Novembro, 2009, em [http://www.esd.ipl.pt/znew/pdfs/manuaisdeestudo/psicopedagogia2\\_psicologiadacriatividade.pdf](http://www.esd.ipl.pt/znew/pdfs/manuaisdeestudo/psicopedagogia2_psicologiadacriatividade.pdf).
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64(5), 1299-1317.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewi's reinterpretation of parental firm control effects: are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian v. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bornstein, L., & Bornstein, M. (2007). Parenting styles and child social development. Acedido a 20 de Dezembro, 2009, em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BornsteinANGxp.pdf>.
- Christian, L., & Snowden, P. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21, 215-221.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In M. F. Morais & S. Bahia (Coord.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, (1ª ed., pp. 14-40). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, pp. 41-71. Espanha: PAIDÓS.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row (Tradução: *Fluir: A Psicologia da experiência ótima*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2000).
- Darling, N. (1999). Parenting Style and its Correlates. Acedido a 20 de Dezembro, 2009, em [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/17/60/6c.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/60/6c.pdf).
- DeBord, K. (1997). Parenthood and parenting. Acedido a 28 de Novembro, 2010, em <http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/FCS-477.pdf>.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. S. (2005). Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85-91. Acedido a 24 de Setembro, 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf>.
- Foucault, M. (1981). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freud, S. (1958). The relation of the poet to daydreaming. In S. Freud, *Creativity and the unconscious*. New York: Harper & How.
- Gonzalez-Mena, J. (2006). The young child in the family and the community. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.

- Gosche, M. (2000). Building strong families: How to discipline. Acedido a 28 de Novembro, 2010, em <http://extension.missouri.edu/bsf/discipline/PositiveDiscWorkBook.pdf>.
- Grolnick, W. S. (2003). The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Guenther, Z. C. (2000). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In I. S. Almeida E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*, (pp. 11-18). Braga: ANEIS.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hilgard, E. R. (1966). Teorias da aprendizagem. São Paulo: Editora Herder.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jackson, C., Henriksen, L., & Foshee, V. A. (1998). The authoritative parenting index: predicting health risk behaviors among children and adolescents, *Health Education & Behavior*, 25, 319-337.
- Kaufman, J. C. (2009). *Creativity 101*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Kneller, G. F. (1978). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. In O. M. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, (Vol. 4, pp. 1-101). New York: John Wiley.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2008). Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar “Odisseia”. In M. F. Morais & S. Bahia (Coord.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, (1ª ed., pp. 279-299). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ochse, R. (1993). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. England: Cambridge University Press.
- Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., & Prieto, M. D. (2009). Tests de pensamento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses [versão electrónica]. *Psicothema*, 21(4), 562-567. Acedido em 24 de Setembro, 2010, em <http://www.psicothema.com/pdf/3671.pdf>.
- Oliveira, Z. M. F., (2010). O elo entre a educação, o desenvolvimento sustentável e a criatividade [versão electrónica]. *Revista Ibero-americana de Educação*, 51(3), 1-10. Acedido a 5 de Novembro, 2010, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3022Freire.pdf>.

- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J., & Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 6-28.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*. New York: McGraw-Hill.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Rhodes, M. (1961/1987). An analysis of creativity. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: beyond the basics*, (pp. 216-222) Buffalo, NY: Bearly Ltd.
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rothenberg, A., & Hausman, C. R. (Eds.) (1976). *The creativity question*. Durham, NC: Duke University Press.
- Santrock, J. W. (2004). *Life-span Development*. New York: McGraw-Hill.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 113-424.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaefer, E. S., & Bell, R. (1958). Development of parental attitude research instruments. *Child Development*, 29, 339-361.
- Simonton, D. K. (1988). Creativity, leadership, and chance. In R. J. Sternberg (Ed.) *The Nature of Creativity: contemporary psychological perspectives* (1st ed., pp. 386-426). New York: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultura.
- Stein, M. I. (1987). Creativity research at the crossroads: A 1985 perspective. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*, (pp. 417-427). New York: Plenum Press.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), p. 93.
- Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. In R. K. Sawyer, V. J. Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Ed), *Creativity and development*, (pp. 91-138). New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity*, (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Subotnik, R. F., & Olszewski-Kubilius, P. (1997). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adult's experiences with giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72, 101-116.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) *The Nature of Creativity: contemporary psychological perspectives* (1st ed., pp. 99-121). New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. (1976). *Criatividade, testes e avaliações*. São Paulo: Ibrasa.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Technical- norms manual (research ed.)*. Princeton, NJ: Personnell Press.
- Torre, S. (1993). *Criatividade plural: Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Treffinger, D. J. (1987). Research on creativity assessment. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 204-215). New York: Plenum Press.
- Urban, K. (1996). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP) – Manual*. Frankfurt: Harcourt Test Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1988). Imagination and creativity in childhood. *Soviet psychology*, 28, 84-96.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. Jonh-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallas, G (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace and World.
- Wechsler, S. (1993). *Criatividade, descobrindo e encorajando*. Campinas: Editorial Psy.
- Winnicott, D.W (1975) *O Brincar e a Realidade*. (J. O. A. Abreu & V. Nobre: Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Wu, E, H, (2008). Parental Influence on Children's Talent Development: A Case Study With Three Chinese American Families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100–129.

# Apêndices



## Apêndice I

--	--	--

Olá,

As tarefas que se seguem têm como objectivo saber como é a imaginação dos alunos do 4º ano de escolaridade. Venho então, pedir a tua colaboração. Segue cuidadosamente as instruções que te vão ser fornecidas, assim como, as que se encontram nas folhas seguintes. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas são anónimos e confidenciais destinando-se exclusivamente a tratamento estatístico. És livre de participar e de desistir a qualquer altura.

Muito obrigado pela tua colaboração

**Dados Sócio-demográficos**

Código   Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade \_\_\_\_\_ Data de Nascimento \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_

Local de Residência \_\_\_\_\_

Nome da Escola \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Retenções Sim ☐ Quantas Vezes? \_\_\_\_\_ Em que Ano(s) \_\_\_\_\_  
Não ☐

---

**Família**

**Pai:**

Idade \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

Empregado ☐ Desempregado ☐

**Mãe:**

Idade \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

Empregado ☐ Desempregado ☐

**Irmãos**

Sim ☐ Quantos? \_\_\_\_\_ Idades \_\_\_\_\_  
Não ☐

Com quem vives? \_\_\_\_\_

## Apêndice II



Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa

Exmo. Sr. Director do Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_,

Sou aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e estou a desenvolver uma dissertação para obter o grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, na Faculdade de Psicologia. A dissertação insere-se na unidade curricular de Seminário de Investigação orientada pela Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira e tem como objectivo caracterizar algumas facetas do pensamento criativo e dos estilos parentais em crianças do 4º ano de escolaridade.

Neste sentido, venho por este meio pedir a V. autorização para permitir a colaboração dos alunos de todas as turmas de 4º ano. As tarefas serão aplicadas em contexto de sala de aula em dia e hora a combinar com os professores em função da sua disponibilidade e de forma a interferir o menos possível com as actividades lectivas.

Será igualmente dirigido um pedido de autorização aos respectivos Encarregados de Educação, “Consentimento Informado”, e os alunos apenas participarão de forma voluntária.

Desde já garanto que todos os dados são anónimos e confidenciais destinando-se exclusivamente a tratamento estatístico.

É importante a sua colaboração assim como a dos professores, pais e alunos, para a execução deste projecto de investigação que contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento da ciência em Portugal.

Estarei a aguardar contacto pelo telefone 963575263 ou por e-mail marta\_filipa12@hotmail.com.

Agradeço desde já a atenção dispensada

Com os melhores Cumprimentos

Lisboa, 4 de Novembro de 2009

\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira)

\_\_\_\_\_  
(Marta Varela)

### Apêndice III



Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Psicologia  
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa

#### Consentimento Informado

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado de Educação:

Eu, Marta Filipa Moura Varela, aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontro-me a desenvolver uma dissertação para obter o grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, pela Faculdade de Psicologia. A dissertação insere-se na unidade curricular de Seminário de Investigação orientada pela Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira e tem como objectivo caracterizar algumas facetas do pensamento criativo e dos estilos parentais em crianças do 4º ano de escolaridade.

Venho por este meio pedir autorização para a colaboração do seu educando. As tarefas serão aplicadas em contexto de sala de aula em dia e hora a combinar com os professores em função da sua disponibilidade e de forma a interferir o menos possível com as actividades lectivas.

Desde já garanto que todos os dados são anónimos e confidenciais destinando-se exclusivamente a tratamento estatístico.

É importante a sua colaboração assim como a dos professores, pais e alunos, para a execução deste projecto de investigação que contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento da ciência em Portugal.

Caso **não autorize** a participação do seu educando assine o destacável e entregue-o à professora até ao fim da semana.

Se surgir alguma dúvida não hesite em contactar por telefone 963575263 ou por e-mail marta\_filipa12@hotmail.com.

Agradeço desde já a atenção dispensada

Com os melhores Cumprimentos

Lisboa, 4 de Novembro de 2009

\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira)

\_\_\_\_\_  
(Marta Varela)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do(a)  
aluno(a) \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_, da Turma \_\_\_\_\_ não autorizo o meu  
educando a participar na investigação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Encarregado de Educação

## Apêndice IV

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Psicologia  
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa



### Consentimento Informado

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado de Educação:

Eu, Marta Filipa Moura Varela, aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontro-me a desenvolver uma dissertação para obter o grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, pela Faculdade de Psicologia. A dissertação insere-se na unidade curricular de Seminário de Investigação orientada pela Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira e tem como objectivo caracterizar algumas facetas do pensamento criativo e dos estilos parentais em crianças do 4º ano de escolaridade.

Venho por este meio pedir autorização para a colaboração do seu educando. As tarefas serão aplicadas em contexto de sala de aula em dia e hora a combinar com os professores em função da sua disponibilidade e de forma a interferir o menos possível com as actividades lectivas.

Desde já garanto que todos os dados são anónimos e confidenciais destinando-se exclusivamente a tratamento estatístico.

É importante a sua colaboração assim como a dos professores, pais e alunos, para a execução deste projecto de investigação que contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento da ciência em Portugal.

Caso **autorize** a participação do seu educando assine o destacável e entregue-o à professora até ao fim da semana.

Se surgir alguma dúvida não hesite em contactar por telefone 963575263 ou por e-mail marta\_filipa12@hotmail.com.

Agradeço desde já a atenção dispensada

Com os melhores Cumprimentos

Lisboa, 10 de Novembro de 2009

\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira)

\_\_\_\_\_  
(Marta Varela)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do(a)  
aluno(a) \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_, da Turma \_\_\_\_\_ autorizo o meu  
educando a participar na investigação.

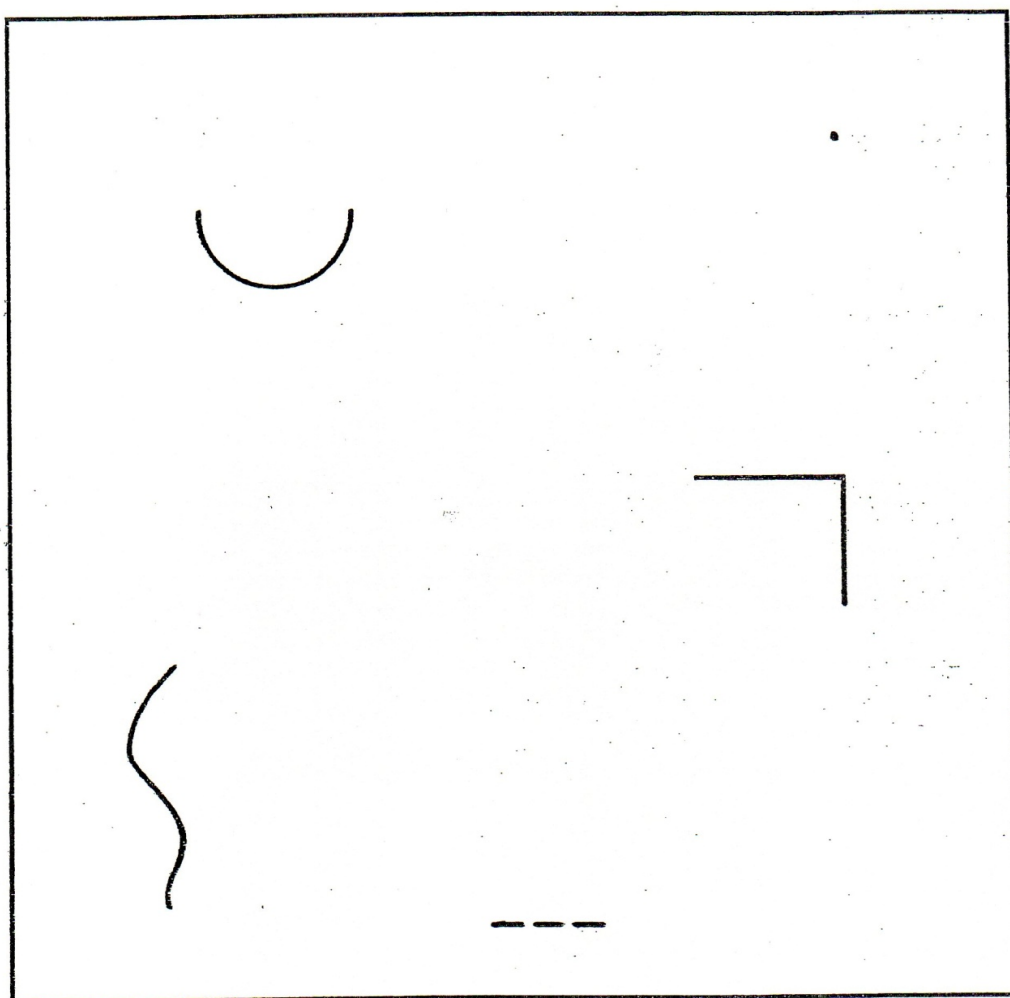
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Encarregado de Educação

# Anexos

## Anexo I

A  
TSD-Z  
TCT-DP

---



---

Direitos cedidos por Klaus Urban a Sara Ibérico Nogueira e Leonor Almeida,  
desde 2007, para projectos de investigação em Portugal.

## Anexo II

Jovem/Criança

**Índice de Parentalidade Autorizada (API)**  
(The Authoritative Parenting Index de C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee, 1998)  
(Versão portuguesa de M. Gaspar e M. Alarcão, 2003)

**Instruções:** Perguntámos a outros rapazes e raparigas como eram as SUAS mães. Nesta folha encontras uma lista do que eles disseram. Agora queremos saber como é a TUA mãe. Por favor, coloca uma cruz ( X ), no quadrado ( ) para nos dizeres se o que os outros rapazes e raparigas disseram é: Igualzinho, Muito Parecido, Um Pouco Parecido, ou Nada Parecido à tua mãe.

1. Ela está sempre a dizer-me o que eu devo fazer	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
2. Ela define regras sem me pedir a minha opinião	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
3. Ela consegue fazer-me sentir melhor quando estou aborrecido/a	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
4. Ela está demasiado ocupada para conversar comigo	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
5. Ela ouve o que eu tenho a dizer	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
6. Ela gosta de mim tal como eu sou	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
7. Ela diz-me quando eu faço as coisas bem feitas	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
8. Ela quer ouvir-me falar sobre os meus problemas	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
9. Ela está satisfeita com a forma como eu me comporto	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
10. Ela tem regras que eu tenho de seguir	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
11. Ela diz-me a que horas devo chegar a casa	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
12. Ela certifica-se de que lhe digo onde vou	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
13. Ela certifica-se de que me deito a horas	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
14. Ela pergunta-me o que é que eu faço com os meus amigos	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
15. Ela sabe onde eu estou depois das aulas acabarem	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
16. Ela verifica se eu faço os meus trabalhos de casa	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido